



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/Title of the Master's Thesis

„Lehrer_innen mit Migrationshintergrund.

Zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten, Hindernissen und Herausforderungen im

Klassenzimmer der Migrationsgesellschaft“

verfasst von / submitted by

Nune Tahmasian, B.A. BEd

angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

UA 0066814

degree programme code as it appears

on the student record sheet

Studienrichtung lt. Studienblatt /

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

degree programme as it appears on the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Dr.in Alisha M.B. Heinemann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 19 August. 2019

Nune Tahmasian

Worte des Dankes

Ich möchte all denjenigen danken, ohne die diese Arbeit weder hätte begonnen noch abgeschlossen werden können:

Meiner Betreuerin Dr.in Alisha M.B. Heinemann. Liebe Alisha, ich habe mich jedes Mal nach unserem Gespräch ermutigt gefühlt. Ich bedanke mich für dein Verständnis und deine Unterstützung.

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer. Liebe Renate, du hast mich immer aufs Neue darin bestärkt, meinen Master abzuschließen. Dafür bin ich dir sehr dankbar.

Meiner Lektorin, die großartige Arbeit geleistet hat und eine große Stütze war.

Meinen Eltern, ohne deren Unterstützung ich nicht hätte studieren können.

Meinem Bruder, für die aufmunternden Gespräche und fürs Korrigieren.

Meinem Ehemann und meinen zwei Töchtern.

Die Arbeit widme ich meinem Großvater Baris Mkrtchian.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 Absichten und Ziele des Forschungsvorhabens	9
1.2 Aufbau der Arbeit	11
2. Theorieteil	13
2.1. Begriffsdefinition und kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus „Migrationshintergrund“	13
2.2 Stand der Forschung	20
2.2.1 Begrenzte empirische Datenlage	30
2.3 Schule in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Bildungspolitik	33
2.4 Lehrer_innen mit Migrationshintergrund	35
2.4.1 Forderungen und Erwartungen seitens der Bildungspolitik	36
2.4.2 Gefahr der Stigmatisierung: Analyse und kritische Reflexion der Erwartungen und Zuschreibungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund	43
3. Forschungsdesign	48
3.1 Qualitatives Forschungsparadigma	48
3.1.1 Qualitatives Interview	49
3.2 Gütekriterien qualitativer Forschung	51
4. Datenerhebung und -aufbereitung	53
4.1 Das narrative Interview	53
4.1.1 Reflexion der Erhebungsmethode	58
4.2. Transkription	59
4.3. Interviewpartnerinnen	62
4.4 Interviewsituation	62
5. Datenanalyse	64
5.1 Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)	64
5.1.1 Kategorien	66
6. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	70
6.1. Migrationshintergrund als Ressource	71
6.2. Mehrsprachigkeit als Ressource	76
6.3. Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung	78
6.4. Migrationshintergrund als Hindernis/	79
Abgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen	79
6.5. Ansprüche an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund/ Mehrfachbelastung und der Umgang mit Heterogenität	84
7. Conclusio	89
7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	90
8. Abschließende Gedanken und Ausblick	92
9. Literaturverzeichnis	96
10. Abstract	102

1. Einleitung

Seit einigen Jahren rücken Lehrkräfte mit Migrationshintergrund¹ in bildungspolitischen Debatten des deutschsprachigen Raumes medial vermehrt in den Vordergrund. Ausgangspunkt solcher Debatten ist das Ungleichverhältnis zwischen dem Anteil von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und dem Anteil der Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Damit einher geht die Problematisierung benachteiligter Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund mitsamt deren tatsächlichen und vermeintlichen schulischen Schwierigkeiten.

In diesem Kontext haben in den letzten Jahren international vergleichende Studien - allen voran die PISA-Studie - stets den Blick auf die Leistungsdifferenzen und -defizite, darin inbegriffen die Benachteiligungen und Schlechterstellung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund, gelenkt und damit die Debatte über die unterschiedliche Integrationsfähigkeit nationaler Bildungssysteme eröffnet (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: 174).

So ist beispielsweise belegt worden, dass in Österreich der Unterschied zwischen den Leseleistungen der 10-jährigen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund beträchtlich sei (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: 164f.).²

Die Ursachenforschung steckt zwar noch in den Kinderschuhen. Dessen ungeachtet wird in der Bildungspolitik stets als mögliche Ursache auf die Allokation im Bildungssystem und den Spracherwerb bzw. den Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund in den Klassen verwiesen (vgl. Helmke 2003: 137).

Die daraus resultierende Forderung nach einer höheren Präsenz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in den Schulen steht seit einigen Jahren vermehrt im Fokus sämtlicher bildungspolitischer Debatten (vgl. Strasser & Steber 2010: 97). Sie sollen besonders in diesen Zeiten eine große Stütze und ein Gewinn für das Schulsystem im deutschen Sprachraum sein. Die Integrations- und Bildungspolitik ist daher seit Kurzem stark bemüht, dem Missverhältnis entgegenzuwirken und plädiert vermehrt für mehr Heterogenität im Lehrer_innenzimmer durch

¹An dieser Stelle soll betont werden, dass der Terminus „Migrationshintergrund“ in der vorliegenden Masterarbeit kritisch verwendet wird. Zum einem soll damit vermieden werden, dass durch die Verwendung eines weiteren Begriffes eine weitere Kategorie geschaffen wird. Zum anderen wird eine einheitliche Begriffsverwendung angestrebt, zumal in der Forschungsliteratur auch dieser Begriff benutzt wird. Wichtig ist aber zu unterstreichen, dass ein differenzierter Umgang mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ unvermeidlich ist. Dazu mehr in Kapitel 2.1 dieser Arbeit.

²Weitere Informationen zu diesem Thema in Kapitel 2.2.1

einen verstärkten Präsenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund. Das Motto dabei lautet offenbar: Vielfalt im Klassenzimmer setzt auch Vielfalt im Lehrer_innenzimmer voraus.

Im Zuge solcher bildungspolitischer Debatten wird Lehrer_innen mit Migrationshintergrund ein enormer Ressourcenreichtum zugesprochen. Demzufolge sollten das Potential und die Effektivität ihrer Kompetenzen nicht unterschätzt werden (vgl. Rotter 2013: 7).

Darüber hinaus werden vielfältige, ineinandergreifende Erwartungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund gestellt. Aufgrund ihrer er- und gelebten Migrationserfahrung und die ihnen auf dieser Grundlage zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen und Ressourcen sollen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund als Kulturvermittler_innen und Vorbilder zu einer besseren Integration beitragen (vgl. Rotter 2012: 204).

Sie werden aktuell von bildungspolitischer Seite stark umworben und in der einschlägigen Forschungsliteratur als die neuen „Hoffnungsträger“, „Brückenbauer“ und „Krisenlöser“ im Schulsystem gesehen (vgl. Strasser & Steber 2010; Rotter 2013; Georgi 2011; Massumi 2014). Von Seiten der Bildungspolitik werden Lehrer_innen mit Migrationshintergrund als Lösung für sämtliche derzeit vorherrschende Probleme im Bildungssystem gesehen, wobei ihrer Präsenz im Klassenzimmer eine enorme Effektivität auf mehreren Ebenen zugesprochen wird.³ Durch die ihnen zugesprochenen Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit, diagnostische Fähigkeiten sowie Empathiefähigkeit, sollen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund als Vorbilder und Integrationshelfer_innen im Klassenzimmer fungieren und insbesondere bei der Vermittlung des Deutschen und bei der Elternarbeit eine große Stütze im Schulsystem sein. In weiterer Folge sollen sie dazu beitragen, dass die Bildungschancen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund verbessert werden. Zu wenig wird in der öffentlichen Debatte allerdings bedacht, wie diese Lehrer_innen selbst ihre eigene Rolle sehen und dass der ihnen zugeschriebene Ressourcenreichtum eben faktisch Folgendes ist: Etwas, das von außen an sie herangetragen und ihnen zugeschrieben wird.

Diese Debatte scheint an Aktualität nicht zu verlieren. Im Gegenteil: Heute scheint sie wichtiger zu sein denn je (vgl. Rotter 2013:7ff.). Dies liegt unter anderem daran, dass jede_r vierte Volksschüler_in in Österreich einen sogenannten Migrationshintergrund hat. In Wien ist es jede_r zweite, und in einzelnen Schulen haben sogar mehr als 90 Prozent der Schüler_innen eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Die Presse 2011) – wobei an dieser Stelle betont

³ Ebene 1: Lehrer_innen mit Migrationshintergrund/Schüler_innen mit Migrationshintergrund, Ebene 2: Lehrer_innen mit Migrationshintergrund/ Eltern von Schüler_innen mit Migrationshintergrund, Ebene 3: Lehrer_innen mit Migrationshintergrund/ Schüler_innen ohne Migrationshintergrund, Ebene 4: Lehrer_innen mit Migrationshintergrund/Lehrer_innen ohne Migrationshintergrund und Schule. Dazu mehr im Theorieteil.

werden sollte, dass in diesem Zusammenhang selten vermerkt wird, dass nicht alle Schüler_innen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, auch mehrsprachig sind und nicht alle Schüler_innen, die mehrsprachig sind, auch einen Migrationshintergrund aufweisen und diese beiden Gruppen folglich zu unterscheiden sind (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: 174).

Des Weiteren sei an dieser Stelle unterstrichen, dass über den tatsächlichen Anteil von Schüler_innen, aber auch über den Anteil von unterrichtenden Lehrer_innen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen nur wenig bekannt ist. Grund hierfür ist, dass es kaum aktuelle Zahlen und Daten bzw. verlässliche empirische Untersuchungen gibt, die Aussagekraft über das Verhältnis des Anteils von Lehrer_innen und Schüler_innen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen Auskunft geben. Hinzu kommt, dass, ähnlich wie in Deutschland, aus rechtlichen Bedenken bei den Lehrkräften keine Merkmale ihrer ethnischen Zugehörigkeit und damit ihres Migrationshintergrundes erhoben werden dürfen (vgl. Karakaşoğlu 2010: 122).

Umso wichtiger ist es, auf dieses Thema hinzuweisen und darauf aufmerksam zu machen, dass, während die Heterogenität und damit die spezifischen Probleme wie etwa der mangelnde Bildungserfolg und die sprachlichen Defizite in den Klassenzimmern wachsen, in einer Schulklasse oftmals nur selten Lehrer_innen mit Migrationshintergrund stehen. In der Realität gibt es somit zunehmend das multikulturelle Klassenzimmer, dem gegenüber ein „monokultureller und monolingualer“ Lehrkörper steht (vgl. Gogolin 2008: 30).

1.1 Absichten und Ziele des Forschungsvorhabens

Ziel meiner Arbeit ist es herauszufinden, wie Lehrende mit Migrationshintergrund mit ihren vorgeblichen Ressourcen sowie den Erwartungen und Zuschreibungen umgehen, die von außen an sie herangetragen werden. Dabei steht zum einen die Frage im Mittelpunkt, wie Lehrende, die durch ihre Migrationsgeschichte mehrsprachig sind, ihre Sprachressourcen einsetzen bzw. welche Vorteile daraus bei der Sprachvermittlung entstehen.

Zum anderen sollen in dieser Masterarbeit auch vermehrt die Problematiken und Schwierigkeiten dargestellt werden. Im Zuge der in der Bildungspolitik aufkommenden Debatte zum Thema Lehrer_innen mit Migrationshintergrund aber auch in der einschlägigen Forschungsliteratur werden zahlreiche ineinander greifende Erwartungen an diese formuliert. Doch was macht eine solche Erwartungshaltung mit einer Lehrperson? Und welche Gefahr besteht, wenn man den Migrationshintergrund als Merkmal und Kategorie verwendet, die einer Person mitunter einfach zugeschrieben wird? Somit soll im Zuge dieser Masterarbeit die Frage

herausgearbeitet werden, was es für eine Lehrperson bedeutet, Lehrperson mit Migrationshintergrund zu sein und damit unwillkürlich in eine Sonderrolle gedrängt zu werden. Im Zusammenhang mit den in den letzten Jahren zahlreich geführten bildungspolitischen Debatten rund um das Thema Schule in der Migrationsgesellschaft kamen und kommen sehr viele Fragen auf. So wird mitunter diskutiert, ob es in einer Schulklasse, in der fast 99 % der Schüler_innen mehrsprachig sind, nicht notwendig wäre, dass die Lehrpersonen selbst auch mehrsprachig sind und Migrationserfahrung haben. In weiterer Folge wird davon ausgegangen, dass Sprachvermittlung schneller und erfolgreicher verlaufen könnte, wenn der Anteil der Lehrer_innen mit Migrationshintergrund an den Schulen erhöht werden würde. Damit geht auch einher, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund weniger Schwierigkeiten in der Schule hätten und dadurch auch ihr Bildungserfolg größer wäre (vgl. Massumi 2014: 89; Rotter 2012: 206).

In diesem Kontext ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass bei der Betrachtung der Argumentationsgrundlage seitens der Bildungspolitik diese Fragen längst als beantwortet erscheinen. Doch ist es tatsächlich so einfach, wie es die Bildungspolitik vermuten lässt? Würde tatsächlich, so wie es in den Medien dargestellt wird, alleine die hohe Präsenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in den Schulen ausreichen, um unter anderem die bestehenden Sprachdefizite und Lernschwierigkeiten sowie die große Kluft, die zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund seit vielen Jahren bestehen soll, aufheben zu können? Oder werden Lehrer_innen mit Migrationshintergrund mit ihren biographisch bedingten Kompetenzen und dem damit gewünschten und erhofften Einfluss auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund überschätzt?

Den Anspruch, all die Fragen rund um diese Debatte zu beantworten, hat die vorliegende Arbeit nicht, weil dies den Rahmen bei Weitem sprengen würde. Sie gewährt lediglich einen kleinen Einblick in dieses wissenschaftlich komplexe Themenfeld. Dementsprechend wurde eine explorative Studie durchgeführt, die sich auf einen Teilaspekt der gesamten Thematik konzentriert. Im Rahmen von narrativen Interviews wurden dabei zwei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, die an zwei unterschiedlichen Wiener NMS tätig sind, zu diesem Thema befragt.⁴

⁴ An dieser Stelle ist es wichtig festzuhalten, dass das Interviewmaterial bzw. die daraus resultierenden Ergebnisse so umfangreich ausgefallen sind, dass zwei Interviews für diese Art von Studie genügt haben.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Interviews und somit dieser Arbeit war dabei die folgende: ***„Wie nehmen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund den eigenen Mehrwert in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen wahr und wie gehen sie damit im Schulalltag tatsächlich um?“***

Es soll somit untersucht werden, welche möglichen Kompetenzen und Ressourcen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, die ihnen durch ihre eigene Migrationserfahrung bzw. die Migrationserfahrung ihrer Vorfahren zugeschrieben werden, tatsächlich auch wahrnehmen und ob diese als solche - wie in der Forschungsliteratur impliziert wird - auch durchaus Verwendung im Schulalltag finden. Ziel ist es, im Rahmen dieser Arbeit diese wichtigen Teilaspekte in den Vordergrund zu rücken und zu versuchen, einen tieferen Einblick in dieses Themenfeld zu bekommen, um in weiterer Folge auch die Schattenseiten und die negativen Aspekte einer Zuschreibung der Kategorie „Migrationshintergrund“ herauszuarbeiten. Zudem geht es darum zu hinterfragen, ob die Erwartungen an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hinblick auf die ihnen zugeschriebenen Kompetenzen wie beispielsweise Mehrsprachigkeit oder Empathie tatsächlich auch erfüllt werden (vgl. Strasser & Steber 2010: 98). Auch die Frage danach, inwiefern sich Lehrpersonen mit sogenanntem Migrationshintergrund mit ihrer zugeschriebenen Sonderrolle identifizieren können bzw. wie sie diese Zuschreibung wahrnehmen, gilt es im Zuge dieser Arbeit zu beantworten. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund spielen, wie bereits erwähnt, eine wichtige Rolle in bildungspolitischen Debatten, allerdings wird kaum darauf geachtet, wie sie selbst ihre Rolle wahrnehmen.

Darüber hinaus erfolgt in der vorliegenden Masterarbeit eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Migrationshintergrund“⁵. Dies ist von großer Bedeutung, schließlich wird der Begriff „Migrationshintergrund“ häufig unreflektiert dazu verwendet, eine neue Kategorie zu erschaffen und es wird selten erwägt, dass es unerlässlich ist, sich mit dem Begriff kritisch auseinanderzusetzen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Diese Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Zuge des Theorieteils werden zunächst in Kapitel 2.1 Begriffsdefinitionen vorgenommen und es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus „Migrationshintergrund“.

⁵ Migrationshintergrund: Wird Menschen zugeschrieben, die entweder selbst oder deren (Groß) Eltern (zumindest ein (Groß) Elternteil) im Ausland geboren sind. Die Zuschreibung erfolgt unabhängig von der Staatsbürgerschaft der Person. Eine nähere Definition erfolgt in Kapitel 2.1.

Anschließend wird in Kapitel 2.2 ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben und in diesem Zusammenhang aktuelle Studienergebnisse präsentiert.

In Kapitel 2.3 erfolgt zunächst eine kurze Ausführung zu der aktuellen Situation von Schulen in einer Migrationsgesellschaft, bevor schließlich kritisch auf die unterschiedlichen Diskurse rund um das Thema „Lehrer_innen mit Migrationshintergrund“ (Kapitel 2.4) eingegangen wird. Daraufhin werden im Kapitel 2.4.1 Forderungen und Erwartungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, die im Zuge des bildungspolitischen Diskurses an sie gerichtet werden, thematisiert und kritisch hinterfragt. Dabei wird versucht, unterschiedliche Auswirkungen, die Lehrende mit Migrationshintergrund auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund haben können, zu skizzieren und zu reflektieren. Darauf aufbauend wird in Kapitel 2.4.2 schließlich auf die Gefahr der Stigmatisierung durch die Zuschreibung eines sogenannten Migrationshintergrundes hingewiesen.

Auf den theoretischen Abschnitt der Masterarbeit folgt der empirische Teil, dem eine Besprechung der Erhebungs- und Analysemethoden vorangestellt wird. In diesem Sinne wird darauf eingegangen, wie die Studie durchgeführt wurde und weshalb diese methodische Vorgehensweise gewählt wurde. Im Rahmen des 3. Kapitels werden die methodischen Zugänge differenziert dargestellt und erläutert. So wird in Kapitel 3.1 das Qualitative Forschungsparadigma vorgestellt. In dem darauf folgenden Kapitel (3.2) wird die Forschungsmethode erläutert und deren Relevanz für die durchgeführte Studie dargestellt. In Kapitel 3.3 erfolgt die Darstellung und Besprechung der Gütekriterien qualitativer Forschung. Im 4. Kapitel stehen sowohl die Wahl des Erhebungsverfahrens als auch die Aufbereitungs- und Analyseverfahren im Mittelpunkt. Zunächst wird im Kapitel 4.1 die Erhebungsmethode – das narrative Interview - vorgestellt und ausführlich besprochen, bevor schließlich in Kapitel 4.1.1 erläutert wird, weshalb sich diese Methode für das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsvorhaben eignet. Im Zuge des Kapitels 4.2 wird das Transkriptionsverfahren erläutert. In den darauf folgenden Kapiteln 4.3 und 4.4 werden die Interviewpartner_innen kurz vorgestellt und im Zuge dessen auf die Interviewsituation eingegangen.

Des Weiteren wird schließlich in Kapitel 5 die Datenanalysemethode - Qualitative Inhaltsanalyse - und darauf folgend in Kapitel 5.1.1 das Kategoriensystem mit Ankerbeispielen vorgestellt und näher erläutert.

Anschließend werden im Rahmen des sechsten Kapitels die relevanten Aussagen der Interviewten, nach einer Zuordnung zu den einzelnen Hauptkategorien der Studie, präsentiert, analysiert und interpretiert (in den Kapiteln 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 und 6.5).

Im Sinne einer Conclusio (Kapitel 7) werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung schließlich in Bezug zu der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit gesetzt, bevor im letzten Teil schließlich die Relevanz der Ergebnisse für die Unterrichtspraxis herausgearbeitet und diskutiert und die daraus resultierenden Konsequenzen zusammengefasst werden. Kapitel 8 dient zu guter Letzt dazu, die abschließenden Gedanken zur vorliegenden Forschungsarbeit zusammenfassend darzustellen und einen Ausblick zu geben.

2. Theorieteil

Bevor ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema Lehrer_innen mit Migrationshintergrund gegeben werden kann, ist es von grundlegender Bedeutung sich mit der Zuschreibung der Kategorie Migrationshintergrund zu befassen, um nachvollziehen zu können, was genau darunter zu verstehen ist. Zudem ist es auch wichtig, sich in diesem Zusammenhang mit dem Thema Schule in der Migrationsgesellschaft zu beschäftigen. Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen und der Thematik aber trotzdem gerecht zu werden, gewährt dieses Kapitel lediglich einen Einblick in die wichtigsten Erkenntnisse.

2.1. Begriffsdefinition und kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus „Migrationshintergrund“

Der folgende Beitrag verfolgt nicht nur das Anliegen, Begriffsdefinitionen zu klären, sondern gleichzeitig zu verdeutlichen, wie wichtig es ist, den Terminus „Migrationshintergrund“⁶ stets kritisch zu reflektieren und sich dessen bewusst zu sein, was darunter eigentlich zu verstehen sein könnte.

Beinahe ein Fünftel der österreichischen Bevölkerung (ca. 19,4 Prozent) sowie jedes vierte Volksschulkind (ca. 23,2 Prozent) verfügt laut den Ergebnissen des österreichischen Integrationsberichtes aus dem Jahr 2014 über einen sogenannten Migrationshintergrund (vgl. Umfrage ORF 2014).⁷

⁶ Da der Rahmen dieser Masterarbeit nicht ausreicht, um eine umfangreichere Auseinandersetzung mit den Begriffsdefinitionen „Migration“ und der Zuschreibung des Migrationsintergrundes zu geben, wurde hier der Versuch unternommen die wichtigsten Erkenntnisse zu diesem Thema zu erfassen. Einen umfassenderen Überblick über die Definition zu den Begriffen Migration, Migrationshintergrund und Migrationsgesellschaft sowie eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen geben Mecheril 2010, Kemper 2010 und Treibel 2008.

⁷ An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Zahlen je nach Studie und Umfrage variieren. Zu diesem Thema mehr in Kapitel 2.2.1 „Begrenzte empirische Datenlage“.

In diesem Kontext kommt die Frage auf, wer Menschen mit Migrationshintergrund eigentlich sind und wer darüber bestimmt, wem ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird und wem nicht. Des Weiteren ist zu hinterfragen, nach welchen Kriterien eine Definition des Begriffes Migrationshintergrund erfolgt bzw. wann diese Kategorie als Zuschreibung vergeben wird und wann nicht. Ist man in Österreich in der 3. Generation geboren und in Besitz eines österreichischen Reisepasses auch ein Mensch mit Migrationshintergrund? Wer ist alles „Mensch mit Migrationshintergrund“?

Eine Definition des Terminus „Migrationshintergrund“ erfolgt auf unterschiedliche Weise:

So haben beispielsweise bis zu den 2000er Jahren viele amtliche Statistiken lediglich die Staatsangehörigkeit als Merkmal für die Zuschreibung des Migrationshintergrundes verwendet, inzwischen besteht jedoch Einigkeit darin, dass die ausschließliche Verwendung des Merkmals Staatsangehörigkeit ein stark verzerrtes und teilweise falsches Bild darüber ergibt, wer einen sogenannten Migrationshintergrund hat oder eben nicht (vgl. Kemper 2010: 315f.).

Das statistische Bundesamt definiert Migrationshintergrund schließlich folgendermaßen: *eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.* (Statistische Bundesamt).

Für die Statistik Austria hingegen ist der Geburtsort der Elternteile von elementarer Bedeutung für die Vergabe des „Labels“ Migrationshintergrund. Sie stellt folgende Definition auf und beruft sich dabei auf die Wirtschaftskommission für Europa der Vereinten Nationen (UNECE): *in der „Bevölkerung werden mit ‚Migrationshintergrund‘ alle Personen geführt, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit“* (vgl. Statistik Austria). Darüber hinaus werden in der amtlichen Statistik in Österreich jene Personen als Personen mit Migrationshintergrund definiert, die entweder eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen und/oder im Ausland geboren wurden (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: 162).

Laut diesen Definitionen spielt der Geburtsort der Elternteile eine elementare Rolle für eine mögliche Zuschreibung des Migrationshintergrundes. Doch ist es tatsächlich so einfach und zählen nur diese Merkmale, um einen sogenannten Migrationshintergrund festzustellen? Was genau verbirgt sich schlussendlich hinter dem Schlüsselbegriff „Migration“ bzw. wie lässt sich klären, ob eine Person einen Migrationshintergrund hat oder nicht? Interessanterweise erfolgt die Zuschreibung eines Migrationshintergrundes recht schnell, doch ob ihn eine Person tatsächlich hat, ist in der Realität schwer auszumachen. Auch wird in diesem Zusammenhang selten hinterfragt, was diese Zuschreibung für den Menschen selbst bedeutet.

Ein Blick in die verschiedenen amtlichen Statistiken sowie auch in neuere wissenschaftliche Studien zeigt, dass zur Erhebung des Migrationshintergrunds unterschiedliche Merkmale miteinander kombiniert werden. Es spielen sowohl die Staatsangehörigkeit als auch der/das Geburtsort/-land der Befragten und der Eltern, ggf. auch der Großeltern eine große Rolle, sowie auch das Zuwanderungsalter/Datum bzw. der Generationsstatus. Zur Diskussion stehen ferner die Merkmale Religionszugehörigkeit und Ethnizität (vgl. Kemper 2010: 316). Hier sei jedoch zu hinterfragen, ob die Erhebung solcher Merkmale nicht ein zu starker Eingriff in die Privatsphäre eines Menschen und rechtlich überhaupt plausibel ist. Tatsache ist, dass die Erhebung der angeführten Merkmale aus vielerlei Sicht nicht unbedenklich ist. Paul Mecheril fragt hierzu in einem Vortrag zum Thema Migrationshintergrund: „Wieso muss ich mich ausziehen, wieso ist es wichtig, wo meine Großeltern geboren sind?“⁸ Der Diskurs rund um das Thema „Migrationshintergrund“ ist sowohl komplex als auch sensibel und ein Teil unserer Gesellschaft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ Migrant_innen der ersten und zweiten Generation umfasst, d.h. Menschen, die selbst, oder deren Eltern bzw. ein Elternteil in das Aufenthaltsland migriert ist. Sie schließt Personen mit und ohne Pass des Aufenthaltslandes ebenso ein wie Bildungsinländer_innen und Bildungsausländer_innen. Die Bezeichnung sagt demzufolge nichts über die sozioökonomische Zugehörigkeit eines Menschen aus. Zudem werden auch die Sprachkenntnisse (sowohl in der Erst-, als auch in der Zweitsprache), der Aufenthaltsstatus oder andere bildungsrelevante Aspekte ausgeblendet und sie erlaubt keinerlei Rückschlüsse auf das Wissen der Person hinsichtlich ihres Aufenthalts-und/oder Herkunftslandes. Personen mit Migrationshintergrund sind eine heterogene Gruppe, mit der Gemeinsamkeit, dass sie bzw. ihre Eltern und Vorfahren nicht „von hier“, sondern von woanders herkamen (vgl. Kappus 2013: 48).

In diesem Zusammenhang erschreckend ist die Tatsache, dass in den medialen Diskursen, sowie aber auch in der einschlägigen Forschungsliteratur, die Begriffsbezeichnung „Migrationshintergrund“ oftmals nur ansatzweise definiert und größtenteils nicht kritisch mit diesem Terminus umgegangen wird.

Sowohl in der Bildungspolitik als auch in den aktuellen medialen Debatten wird kaum der Versuch unternommen, zu (er)klären, weshalb man sich für die Verwendung der Ausdrucksweise „Migrationshintergrund“ entschieden hat bzw. weshalb kein anderer Ausdruck in Frage kommt. Demzufolge ist festzustellen, dass in den letzten 20 Jahren „Migrationshintergrund“ als ein gängiger, in den meisten Fällen jedoch unreflektiert

⁸ Vortrag von Paul Mecheril 2010 an der Universität Wien zum Thema Migrationshintergrund.

gebrauchter Begriff verwendet wird und sich dessen Gebrauch mittlerweile normalisiert hat. Heutzutage scheint es so, als wäre „Migrationshintergrund“ ein Merkmal, welches Personen(gruppen) unhinterfragt zugesprochen werden kann. Vielleicht ist gerade deshalb die als normal erscheinende Ausdrucksweise „XY hat Migrationshintergrund“ ein Ergebnis dessen, dass die Bezeichnung „Mensch mit Migrationshintergrund“ mehr und mehr von der Gesellschaft selbst als gängige Kategorie angesehen wird und nun folglich einem Menschen einfach so zugeschrieben werden darf. In dieser Hinsicht gilt es anzumerken, dass der Terminus „Migrationshintergrund“ im Rahmen der Integrationsdebatte längst zu den gebräuchlichsten Begriffen der Bildungspolitik zählt (vgl. Dirim 2017: 435).

Kontradiktorisch ist schließlich das Faktum, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ mittlerweile als „normal“ angesehen wird, bei gleichzeitiger Sonderbetitelung der damit gekennzeichneten Menschen als „Nicht-Normale“. Man könnte also schlussfolgern, dass Migration als Phänomen in unserer heutigen Gesellschaft nichts Abnormales darstellt und ganz einfach dazu gehört. Doch wenn dies der Realität entsprechen würde, dann würde dies auch gleichzeitig damit einhergehen, dass man einen Menschen nicht anhand seiner Migrationserfahrung zu kategorisieren brauche und schließlich die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ in sich redundant wäre. Der aktuelle Diskurs über Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund zeigt jedoch erwiesenermaßen einen deutlich anderen Umgang. Doch was genau ist unter „normal“ zu verstehen?

Mecheril (2010) beschreibt unter Normalität etwas, was eintreten soll und erwartet werden darf. Somit ist die Tatsache, dass es Migration in einer Einwanderungsgesellschaft gibt, normal und entspricht den gewöhnlichen Erwartungen. Und trotzdem gilt ein/e Migrant_in in der heutigen Gesellschaft als der/die Andere, der/die Nicht-Normale, der/die Fremde. Derjenige, der von einem imaginären Normaltyp abweicht (vgl. Mecheril 2010: 37). Was genau bei der Verwendung der Bezeichnung Migrant_in passiert beschreibt Mecheril (2010) wie folgt: Die Bezeichnung Migrant_in artikuliert in erster Linie nicht die Wanderungserfahrung, sondern eine eher vermutet und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus (vgl. Mecheril 2010: 37).

Wichtig ist es nun, so Mecheril (2010), die Normalitätsvorstellung als eine zu verstehen, die nicht allein deskriptiv wiedergebend und passiv ist, sondern Ordnung schafft zwischen denen, die nicht selbstverständlich dazu gehören, und damit produktiv und aktiv ist (vgl. Mecheril 2010: 38).

Die aktuelle Debatte zum Thema „Migrationshintergrund“ zeigt eindeutig, dass Migration zwar Normalität in den Lebensläufen vieler Menschen heutzutage darstellt, doch diese Menschen

trotz der angeblichen Normalität als Teil einer nicht der Norm entsprechenden Gruppe angesehen werden (vgl. Treibel 2008: 226 zit. n. Mecheril 2010: 37).

Die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ ruft Bilder in den Köpfen der Menschen hervor und bedeutet viel mehr als die Staatsbürgerschaft oder die Abwanderung eines Menschen in ein bestimmtes Land. Die Analyse der aktuellen Debatte zum Thema zeigt, dass die Vorstellung von kultureller Differenz eine ganz besondere Rolle bei der Definition von „Migrationshintergrund“ spielt (vgl. Munsch 2014: 69). Es fällt deutlich auf, dass durch die Zuschreibung „Migrationshintergrund“ sehr häufig Kulturen pauschal auf ganz bestimmte Stereotype reduziert werden und zudem kulturalisierende Erklärungen, wie man auch deutlich am vorangestellten Zitat erkennen konnte, häufig und eher selbstverständlich zur Erklärung des Verhaltens von Migrant_innen benutzt werden (vgl. ebd.). Dies hat zur Folge, dass Vorurteile auf diese Weise weiter gegeben werden und heran wachsen können.

Doch wie sollte mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ umgegangen werden bzw. wie soll dieser besser/anders definiert werden?

Eines sei in diesem Zusammenhang zu unterstreichen: die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ sollte nur im Zusammenhang mit einem historisch und national spezifischen gesellschaftlichen Diskurs verstanden werden dürfen (vgl. Munsch 2014: 69). Dabei ist es wichtig zu hinterfragen und zu differenzieren. Chantal Munsch (2014) schlägt für die zentrale Klärung des Migrationsbegriffs eine stark voneinander unabhängige Betrachtungsweise vor. Die Kategorie „Migrationshintergrund“ kann nicht allein für sich funktionieren, um sie zu verstehen ist eine mehrschichtige Betrachtungsweise notwendig. Hierbei sollen nach Munsch (2014) die statistische und die lebensweltliche Perspektive sowie die Perspektive des Diskurses über Menschen mit „Migrationshintergrund“, die sich allesamt zwar seit Jahren stark beeinflussen, unabhängig voneinander betrachtet werden. So muss zwischen der statistischen Perspektive, die für eine Definition eine klare definierte Grenze verlangt, der lebensweltlichen Perspektive, die hingegen eine überaus große Vielfalt an Menschen erfasst und der Perspektive des Diskurses über Menschen mit „Migrationshintergrund“ differenziert werden (vgl. Munsch 2014: 68).

Auch Mecheril betont, dass eine starre Betrachtungsweise des Begriffs „Migration“ nicht der richtige Ansatzpunkt ist und dass eine Sicht auf Migrationsphänomene, die sich lediglich mit Wandel und Bewegung auseinandersetzt, zu kurz greift und zu unreflektiert ist (vgl. Mecheril 2010: 35). Insbesondere in der heutigen Zeit muss bzw. sollte Migration als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen verstanden werden, weshalb eine

Verwendung des Terminus „Migrationshintergrund“ zur Kategorisierung bestimmter Menschen(-gruppen) auch niemals unkritisch von Statten gehen darf (vgl. Mecheril 2010: 35). In diesem Kontext sind sich Munsch (2014) und Mecheril (2010) einig, wenn beide betonen, dass der Diskurs um Menschen mit „Migrationshintergrund“ elementar den Begriff „Migration“ beeinflusst hat. Im Duden wird der Begriff „Migration“, lateinisch *migratio* /*migrare*, als (Aus-) Wanderung, im Sinne des Wanderns bzw. des Wegziehens definiert. Demnach wird unter Migration die Wanderung oder Bewegung bestimmter Gruppen von Tieren oder Menschen verstanden. Der Duden gibt eine sehr weitgefaste Begriffserklärung des Begriffes Migration an und versteht darunter, die Abwanderung in ein anderes Land, in eine andere Gegend oder an einen anderen Ort, eine Art Wanderungsbewegung von Ort zu Ort (vgl. Duden Online)

Mecheril (2010) führt in seinem Beitrag an, dass Migration ein komplexer Begriff ist und viel mehr als eine Wanderung/Abwanderung bzw. Bewegung beinhaltet. Beim Thema Migration geht es schließlich um die Frage, wie eine nationalstaatliche Gesellschaft ihre Grenzen festlegt und wie sie innerhalb dieser Grenzen mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgeht. Eine Gesellschaft, so Mecheril, darf sich dieser Verantwortung nicht entziehen. Schließlich problematisiert Migration Grenzen, und zwar nicht nur die territorialen, sondern vor allem die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit. Im Zusammenhang mit Migration wird die Frage Zugehörigkeit individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema. Somit werden mit Migration auch Zugehörigkeitsverhältnisse thematisiert. (Mecheril 2010: 35f.)

Wichtig in diesem Kontext ist jedoch die Tatsache, dass man bei der Analyse der aktuellen deutschsprachigen Diskussion zum Thema Migration feststellen muss, dass sich die Termini „Migrant_in“ und „Migrationshintergrund“ überwiegend auf eine bestimmte Gruppe von Menschen konzentriert, nämlich auf jene, die als „fremd“ gelten. Andere aus dem Ausland zugezogene Personen (z.B. Franzosen, Niederländer, Italiener oder US-Amerikaner) werden dagegen weniger als Migrant_innen angesehen und als solche bezeichnet, obwohl sie mitunter keine Staatsangehörigkeit des Aufenthaltslandes besitzen (vgl. Munsch 2014: 69). Somit kann festgehalten werden, dass mit dem Schlüsselbegriff Migration unter Ausblendung der Vielfalt ein ganz bestimmtes Bild verknüpft wird.

Dabei gilt es festzuhalten, wie bereits weiter oben angeführt, dass verschiedene Statistiken den Migrationshintergrund einer Person auf unterschiedlicher Weise erfassen und sich dadurch sozusagen der Verantwortung entziehen (Mecheril 2010:37f.), sich bei der Verwendung dieser Bezeichnung über mehr als die territorialen Grenzen und die Staatsangehörigkeit Gedanken zu machen.

Wenn man bis zur 3. Generation (vgl. Munsch 2014 zit. n. Statistisches Bundesamt 2013) als Mensch mit Migrationshintergrund in Statistiken geführt wird, dann stellt der Migrationshintergrund, zugespitzt ausgedrückt, eine Art „Makel“ oder ein Merkmal (wie z.B. die Augenfarbe) dar, welches ausnahmslos von Generation zu Generation weiter „vererbt“ wird (vgl. Kemper 2010: 319f).

In diesem Zusammenhang stellen sich Munsch (2014) und Kemper (2010) die überaus wichtige Frage danach, ab wann denn wohl ein Migrationshintergrund erlischt und damit einhergehend die Herkunft eines Menschen als so unwichtig betrachtet wird, dass sie nicht mehr beachtet und erfasst wird. (vgl. Munsch 2014: 68; Kemper 2010: 319).

Doch ist der Gedanke daran, dass die Kategorisierung von Personen anhand ihrer Herkunftsgeschichte in den Hintergrund rücken könnte, in einer Welt, in der ständig Differenzlinien zwischen „Wir“ und „den Anderen“ gezogen werden, nicht als ein utopisches Wunschdenken zu betrachten?

Menschen, so scheint es, brauchen diese Linien und existieren diese nicht, werden sie neu erschaffen, um zu differenzieren und Unterschiede zu etablieren. Tatsache ist, dass die Ausdifferenzierung von rechtlichen und symbolischen Zugehörigkeiten sich in Bezeichnungsversuchen bzw. in einem Ringen um Bedeutung in der Bezeichnung von Menschen widerspiegelt, da jede Bezeichnung auch eine symbolische Zuweisung der Bezeichneten an einen mehr oder weniger privilegierten Ort bedeutet (vgl. Dirim 2017: 436). Demzufolge ist es für einen Menschen wichtig, dass er sich sozusagen noch „besser“ und deutlicher definieren und unterscheiden kann, wobei dieses Phänomen normal zu sein scheint. Doch weshalb ist dies so? Bezeichnungen, so Dirim (2017), drücken in einem politisch umkämpften Feld auch Haltungen darüber aus, an welchen Ort die Bezeichneten gehören sollten. Im Zusammenhang mit Migration ist die Bezeichnung „XY hat einen Migrationshintergrund“ breit etabliert und mittlerweile ganz normal. Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist somit zwar eine Bezeichnung, die zuweilen auch hilfreich sein mag, zugleich drückt sich aber über den Begriff die Vorstellung einer „Halbzugehörigkeit“ aus, weshalb der Begriff als verletzend verstanden werden kann (vgl. ebd.: 435). In diesem Sinne ist es wichtig zu erkennen, dass Bezeichnungen für Menschen stets reflektiert, relativiert und erneuert werden, damit inferior markierende Bezeichnungspraxen reduziert werden (vgl. ebd.: 438f.).

Munsch (2014) spricht in diesem Zusammenhang über ein Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung als Gleiche (wie alle anderen auch) und der Anerkennung des Besonderen. Ein weiteres Spannungsfeld ist gegeben, wenn bei der Bezeichnung „Migrationshintergrund“ der

Fokus allein auf die Benachteiligung gelenkt wird und „Menschen mit Migrationshintergrund“ schnell in die Rolle des Opfers gedrängt werden. In diesem Sinne bestehe die Gefahr, dass das „Besondere“, also die erbrachten Leistungen und erworbenen Ressourcen dann im Einwanderungsland nicht mehr (als positiv) betrachtet werden. Im Gegensatz dazu riskiert eine Perspektive hingegen, die nur das „Besondere“ fokussiert bzw. hervorhebt (Mehrsprachigkeit, besonderes Kulturverständnis), dass neue Differenzlinien gezogen werden (vgl. Munsch 2014:71). Eine andere Sichtweise bietet schließlich Mecheril (2004) an, wenn er im Zusammenhang mit der Debatte um die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ eine „differenzunempfindliche Perspektive“ vorschlägt. Diese bietet die Möglichkeit, Menschen als Individuen mit ihren eigenen Biographien, Lebensumständen und Beziehungen wahrzunehmen. Ein solcher Blick konzentriert sich auf das Individuum und nicht auf seine kulturelle Zugehörigkeit, weshalb auch die Betitelung des Menschen mit der Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ hinfällig wird (vgl. Munsch 2014: 71 zit. n. Mecheril 2004). In diesem Zusammenhang besteht allerdings auch die Gefahr, dass eine „differenzunempfindliche Perspektive“ oft dazu führt, dass Migration gänzlich ausgeblendet wird und somit die Normen, Werte und die Bedürfnisse dieser Menschen in Vergessenheit geraten können (vgl. Munsch 2014:71).

Wie festzustellen ist, besteht stets ein Spannungsverhältnis zwischen den unterschiedlichen Perspektiven. Dabei wird deutlich, wie schwierig der Umgang mit der Bezeichnung „Migrationshintergrund“ tatsächlich ist und dass deren Mehrdimensionalität klar in den Vordergrund rückt.

Der Umgang mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ verlangt deshalb besondere Umsicht und Sensibilität, wobei eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung nicht ausbleiben sollte. Schlussendlich liegt im Allgemeinen wohl die Herausforderung darin, uns in bestimmten Situationen, in denen wir glauben, frei von Zuschreibungen zu denken und zu handeln, stets zu hinterfragen (vgl. Munsch 2014:72).

2.2 Stand der Forschung

Im Zuge dieses Kapitels soll nun ein grober Überblick über die aktuelle Forschungsliteratur gegeben werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die empirische Datenlage rund um die Debatte „Lehrer_innen mit Migrationshintergrund“ zum gegenwärtigen Zeitpunkt recht spärlich ist und die entsprechende wissenschaftliche Auseinandersetzung in vielerlei Hinsicht noch am Anfang steht. Dies wird auch in der

einschlägigen Forschungsliteratur immer wieder hervorgehoben (vgl. Massumi 2014: 87, Georgi 2011: 20, Strasser & Steber 2010: 98, Rotter 2012: 204).

Die begrenzte empirische Datenlage begründet sich dadurch, dass die Forschung im Allgemeinen noch in den sprichwörtlichen „Kinderschuhen“ (Massumi 2014: 88) steckt, zumal es kaum zuverlässige Daten und empirische Befunde zum Anteil von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund an den Schulen gibt. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sei auch hier noch einmal nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass der „Migrationshintergrund“ einer Person aus rechtlichen Gründen nicht als eine Eigenschaft bzw. als ethnische Zugehörigkeit erhoben werden kann/darf und es somit keine entsprechenden amtlichen Statistiken gibt.⁹

Dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in den Schulen unterrepräsentiert sind, ist seit ca. 18 Jahren Thema in bildungspolitischen Debatten des deutschsprachigen Raumes und steht seitdem auch im Fokus der wissenschaftlichen Forschung.

Wichtig und interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass dieser Themenkomplex und die Debatte rund um das Thema Ungleichverhältnis zwischen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und Schüler_innen mit Migrationshintergrund im angloamerikanischen Raum bereits seit den Anfängen der 1980er Jahre im Mittelpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen steht. In Großbritannien wurde bereits 1985 der Mangel an ausgebildeten Lehrer_innen aus den Reihen der dort ansässigen ethnischen Minderheiten festgestellt und beklagt. In diesem Zusammenhang wurde damals ein entsprechender Bericht (vgl. Department of Education and Science: „Swann Report“ 1985) veröffentlicht. Interessanterweise wurde 20 Jahre später auch in Deutschland ähnlich verfahren, indem 2006 im Rahmen des Weltlehrer_innentags vom VBE (Verband für Bildung und Erziehung) auf die Unterrepräsentanz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund verwiesen und dafür plädiert wurde, dass das Missverhältnis zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen mit Migrationshintergrund zukünftig ausgeglichen werden sollte (vgl. VBE 2006, zit. n. Karakaşoğlu 2010: 121). In einem Positionspapier des Verbandes wird folgendes festgehalten:

Besonders Kinder und Jugendliche aus zwei Kulturen brauchen Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher mit pädagogischem Profil, die die Werte des Grundgesetzes überzeugend vertreten und in der Schulgemeinde durchsetzen können. Besonders Glaubwürdig können hier Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund sein. (VBE 2006 zit. n. Karakaşoğlu 2010: 121).

⁹ Auf Anfrage beim Stadtschulrat Wien wurde bei einer mündlichen Unterredung Folgendes zum Thema Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und betreffend die begrenzte Datenlage geäußert: „Der Stadtschulrat Wien verfügt über keine genauen Zahlen darüber, wie viele Lehrpersonen mit Migrationshintergrund an Schulen beschäftigt sind. Auch gibt es keine genaueren Zahlen und Daten, die eine signifikante Aussage über den Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund an österreichischen bzw. an Wiener Schulen geben können. Es werden in diesem Zusammenhang keine Daten erhoben“, so der Stadtschulrat.

Problematisch ist an diesem Ansatz, dass verzerrte Vorstellungen von Kompetenzen und Bedürfnissen vorherrschen bzw. wiedergegeben werden, diese dann wiederum einfach auf Lehrer_innen mit Migrationshintergrund projiziert werden.

Vom VBE heißt es weiterhin dazu: „Der VBE dringt darauf, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in naher Zukunft für jede Schulart ausgebildet werden und nicht nur in Brennpunktschulen mit hohem Migrantanteil eingesetzt werden(...)“ (vgl. VBE Pressemitteilung 2010: 1).

Auf diesen Verweis und damit auf das festgestellte Ungleichverhältnis und den Apell mehr Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in der Schule zu beschäftigen, reagiert die Bundesregierung und nimmt diese Forderung bereits 2007 in den Nationalen Integrationsplan auf. Folgendes wird dabei festgehalten: „Die interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrationsanteil wird durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft (...) verbessert.“ (Presse- und Informationsamt für die Bundesregierung, 2007: 117).

Die festgestellte Unterrepräsentanz von Lehrer_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund wurde in Großbritannien ähnlich wie in Deutschland darauf zurückgeführt, dass sehr wenige Jugendliche, die ethnischen Minderheiten angehören und somit einen „Migrationshintergrund“ haben, sich dazu entschließen, den Lehrerberuf zu ergreifen. Jusitz & Kameen befassten sich 1988 mit diesem Thema und zeigten in diesem Zusammenhang Wege auf, um junge Angehörige ethnischer Minderheiten zu ermutigen, eine Lehrer_innenausbildung zu machen (vgl. Jusitz & Kameen 1988: 91ff.).

Leask, Turner & Turner (1996) versuchen in ihren Studien der Thematik noch stärker auf den Grund zu gehen und werfen hierfür einen eindringlichen Blick auf die Gründe für die Unterrepräsentanz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund bzw. von Lehrkräften aus den Reihen der ethnischen Minderheiten in Großbritannien, um die Ursachen des Missverhältnisses besser nachvollziehen zu können. Dabei stellen sie Folgendes fest: Es gibt viele Gründe, die dazu führen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen den Lehrerberuf entscheiden: unter anderem die Angst vor Isolation und Vorurteilen im Kollegium sowie auch die geringe Zahl von Vorbildern („role models“) an Schulen (vgl. Leask, Turner & Turner 1996: 6). Auch in der amerikanischen Forschung wird das Missverhältnis zwischen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und Schüler_innen mit Migrationshintergrund stark kritisiert. Die Forschungsarbeiten aus den Vereinigten Staaten weisen darauf hin, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund eher für Berufe interessieren, die ein höheres Prestige in der Gesellschaft haben, als der Lehrerberuf es für sie hat. Die geringen sozialen und beruflichen

Aufstiegsmöglichkeiten werden dabei als Gründe angeführt (vgl. Torres/Santos/Peck/Cortes 2004: 15, zit. n. Georgi 2011: 24). Die angeführten Gründe könnten ihre Ursache darin haben, dass Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund ihres Wunsches nach Anerkennung eher bestrebt sind, prestigereiche Berufe auszuüben. Wenn der Lehrberuf in der Gesellschaft also nicht hoch angesehen ist, ist er für junge, ehrgeizige Menschen mit Migrationshintergrund somit weniger attraktiv. Neben diesen Faktoren wurde ein weiterer, sehr wichtiger Grund angeführt, welcher erschreckenderweise auch heute noch, also ca. 30 Jahre später, in der Schule präsent ist: die Angst vor Isolation und rassistischen Vorurteilen im Kollegium. (vgl. Karakaşoğlu 2010: 124).

Die Themen Rassismus und Diskriminierung und damit verbunden die Unterrepräsentanz von „students and teachers of color“ in akademischen Laufbahnen oder auf dem Arbeitsmarkt sind seit den 80-er Jahren Gegenstand zahlreicher Studien im angloamerikanischen Raum (vgl. Broecke & Nicholls 2007: 19, Siraj-Blatchford 1991: 47, Basit, Kenward & Roberts 2005: 8f zit. n. Karakaşoğlu 2010: 124).

Auch in Kanada wird eine Unterrepräsentanz von „teachers of color“ konstatiert und bemängelt. Unter „teachers of color“ werden Lehrende verstanden, die einer ‚sichtbaren‘ ethnischen Minderheit angehören. Im Rahmen einer Untersuchung von Ryan (2009) wurden als Gründe für die Unterrepräsentanz von sogenannten „teachers of color“ unter anderem die systematische institutionelle Diskriminierung in der Bildungslaufbahn und die diskriminierende Anwerbepolitik ermittelt. Die Forschungsergebnisse von Ryan sind deshalb interessant, weil wichtige Parallelen zu anderen Studien zu finden sind. So ist der Autor beispielsweise davon überzeugt, dass ein gesteigerter Anteil von „teachers of color“ in Schulen zu größeren Lernerfolgen bei „students of color“ führt. Er spricht in diesem Zusammenhang vom „Brücken bauen“ und hält es durchaus für plausibel, dass „teachers of color“¹⁰ dazu beitragen können, dass die Vielfalt im Lehrer_innenzimmer wächst und Schüler_innen, die ethnischen Minderheiten angehören, nicht diskriminiert und ausgegrenzt werden. Der Autor sieht diese Lehrer_innen als Vorbilder und Quelle der Inspiration – nicht nur für „students of color“, sondern auch für die „other white students“ (vgl. Ryan 2009: 17ff.).

Eine ähnliche Herangehensweise vertreten die US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Quijano & Rios (2000) in ihrem wissenschaftlichen Beitrag zu diesem Thema. Sie sind davon überzeugt, dass Lehrer_innen einen enormen Einfluss sowohl auf die Schüler_innen mit als auch auf die Schüler_innen ohne Migrationshintergrund haben können. Die Autoren weisen

¹⁰ Ähnlich wie Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in der Forschung im deutschsprachigen Raum.

darauf hin, dass durch die starke Präsenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund nicht nur die Heterogenität im Lehrer_innen- und Klassenzimmer wachsen würde, sondern auch Einblicke in ihre Kultur und Lebensweise gewährt werden könnten, die sonst nicht möglich wären. Sie könnten helfen, ein realistischeres und positiveres Bild von Minderheiten in einer Migrationsgesellschaft zu prägen. So könnten auch Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund einen Einblick in die tatsächlich gelebte kulturelle Vielfalt gewinnen, sich selbst ein Bild machen und damit mehr Verständnis für Angehörige ethnischer Minderheiten und die Hindernisse und Schwierigkeiten entwickeln, die der gesellschaftlichen Teilhabe dieser Menschen entgegenstehen. Somit würden Lehrer_innen mit Migrationshintergrund zu Kultur- und Wissensvermittler_innen in einem und gewährten einen Blick hinter die Kulissen. Sie treten sozusagen als Botschafter_innen ihrer Kultur auf und können so Schüler_innen und Lehrer_innen ohne Migrationshintergrund die Angst vor „der Fremde“ nehmen.

Das Interessante an den Zugängen von Ryan (2009) und Quijano & Rios (2000) ist die Tatsache, dass nicht nur das Verhältnis zwischen „teachers of color“ und „students of color“ betrachtet wird, sondern in weiterer Folge auch die anderen Akteure (Eltern, Lehrer_innen, andere Schüler_innen, die keinen Migrationshintergrund haben bzw. keiner Minderheit angehören) in Bezug zueinander gesetzt werden. In diesem Zusammenhang wird nicht nur der größere Lernerfolg als möglicher positiver Effekt durch die hohe Präsenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund betrachtet, sondern es werden auch die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Blick genommen, die eine enorm wichtige Rolle bei diesem Themenkomplex spielen. In diesem Kontext ist es wichtig, sich über diese Dimension bewusst zu werden (vgl. Ryan 2009: 17ff.). Besonders Ryan (2009) zeigt deutlich auf, dass dieses Thema sehr vielschichtig ist und in einem solch komplexen Faktorengefüge sowohl mehrere Ebenen als auch mehrere Akteure eine enorm wichtige Rolle spielen und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen.¹¹ Wichtig ist festzuhalten, dass, obwohl die Erforschung des Themas „Lehrende mit Migrationshintergrund“ im angloamerikanischen Raum um mehrere Jahrzehnte früher eingesetzt hat, zu der gegenwärtigen Lage und den jüngsten Forschungserkenntnissen im deutschsprachigen Raum Parallelen zu sehen sind. Es ist allerdings wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Erkenntnisse aus dem angloamerikanischen Raum nicht zwingend eins zu eins auf den deutschsprachigen Kontext

¹¹ Da der Rahmen dieser Masterarbeit nicht ausreicht, um einen umfangreicheren Überblick über den Forschungsstand im angloamerikanischen Raum zu geben, wurde der Versuch unternommen, einige wenige Erkenntnisse herauszuarbeiten und in Bezug zueinander zu setzen. Einen umfassenderen Überblick über den Forschungsstand im angloamerikanischen Raum geben Strasser & Steber 2010, Georgi 2011 und Rotter 2014.

übertragen werden können. Denn die historischen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Migration unterscheiden sich von Land zu Land. Was also für den angloamerikanischen Raum gilt, muss nicht unbedingt für den deutschen Sprachraum Gültigkeit haben.

Nachdem ein kurzer Blick auf den Forschungsstand im angloamerikanischen Raum geworfen wurde, folgt nun ein Überblick über den Forschungsstand im deutschsprachigen Raum.

Einen wichtigen Beitrag zu der einschlägigen wissenschaftlichen Debatte leisten Strasser & Steber (2010) in ihrer Veröffentlichung „Lehrer_innen mit Migrationshintergrund - Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung.“ Im Rahmen ihres Beitrags legen die Autoren Befunde zu diesem Themenkomplex aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen vor, wobei die Autoren über den deutschsprachigen Raum hinausblicken, Bezüge zu wichtigen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem Ausland herstellen und diese in ihrem Aufsatz zusammenführen.¹² So halten sie beispielsweise fest, dass Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund ebenso von einer größeren Heterogenität in der Lehrer_innenschaft profitieren, wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, indem sie zu einem potentiell positiveren Bild von Minderheiten gelangen, eine realistischere Vorstellung von der sich entwickelnden multikulturellen Gesellschaft erwerben und selbst ein Verständnis für unterschiedliche kulturelle Hintergründe ausbilden (vgl. Strasser & Steber 2010: 97 zit. n. Quiocho & Rios 2000). Darüber hinaus zeichnen die Autoren ein ausführliches Bild des Kontextes, innerhalb dessen die einschlägigen Forderungen und Erwartungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund gerichtet werden und versuchen, diese Forderungen in einen pädagogisch-empirischen Zusammenhang zu bringen. Dabei verfolgen sie das Desiderat, zu klären, welche Bedeutung Lehrenden mit Migrationshintergrund vor dem Hintergrund abgesicherter Erkenntnisse für einen gelingenden und professionellen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zugemessen werden kann (vgl. Strasser & Steber 2010: 98). Hierbei wird deutlich, dass die Hoffnungen und Erwartungen, die in den bildungspolitischen Debatten gegenwärtig an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund herangetragen werden, nicht gänzlich unberechtigt sind.

Strasser & Steber (2010) stellen in ihrer Reflexion jedoch letzten Endes die vorgebliche besondere Effektivität von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Frage.

Ausgangspunkt der Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund in den Schulen ist unter anderem der mangelnde Bildungserfolg von Schüler_innen mit

¹² Strasser & Steber besitzen im Rahmen dieses Kapitels einen besonderen Stellenwert und werden ausführlicher betrachtet, weil sie umfangreiche Erkenntnisse rund um die Debatte „Lehrer_innen mit Migrationshintergrund“ darlegen.

Migrationshintergrund. Die Frage, die sich Strasser & Steber in diesem Zusammenhang stellen, ist, ob Lehrer_innen mit Migrationshintergrund ein besonderes pädagogisch-didaktisches Wissen haben, das nicht nur eine bessere Wissensvermittlung an Kinder mit Migrationshintergrund sicherstellt, sondern auch gleichzeitig einen effektiven Unterricht für alle Kinder bietet (vgl. ebd.). Um diese Frage zu beantworten und um somit zu klären, welche Wirkungsmacht und welchen Wirkungsbereich Lehrer_innen mit Migrationshintergrund tatsächlich haben, versuchen die Autoren zunächst, einen Überblick darüber zu geben, wie Bildungserfolg zustande kommt und von welchen Faktoren er abhängt. Sie halten diesbezüglich fest, dass Bildungserfolg in erster Linie Sache des Individuums und seiner lern(er_innen)relevanten Merkmale (Motivation, Vorwissen, Lernstrategien) ist, jedoch stehe er darüber hinaus in einem komplexen Bedingungsgeflecht und sei von unterschiedlichsten Faktoren (beispielsweise kognitiven oder motivationalen) abhängig (vgl. ebd.). Die Autoren kommen letztendlich zum Ergebnis, dass die zahlreichen Erwartungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund zwar nicht ganz unberechtigt sind, jedoch nicht verallgemeinert werden sollten. Sie stellen in ihrem Beitrag fest, dass das Professionswissen von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund sich in fünf Kompetenzbereiche bzw. Kompetenzfacetten gliedern lässt, die sich wiederum in verschiedene Kompetenzfacetten auffächern lassen. Bei den fünf Kompetenzen handelt es sich um das Fachwissen (content knowledge), das fachdidaktische Wissen (pedagogical content knowledge), das allgemein pädagogische Wissen (pedagogical knowledge) und um das Beratungswissen und das spezifische Organisations- und Interaktionswissen (vgl. Shulman 1986; Bromme 1997; Bamert, Kunter 2006; Hiebert, Gallimore & Stieger 2002; Fried 2003; Bromme, Jucks & Rambow 2000, zit. n. Strasser & Steber 2010: 107).

Diese Facetten würden die unterschiedlichen deklarativen, prozeduralen oder konzeptuellen Wissens Elemente beschreiben, welche zur erfolgreichen Gestaltung von Schule und Unterricht erforderlich sind. Doch inwieweit diese Facetten und Elemente kulturell geprägt sind und Lehrer_innen mit Migrationshintergrund demnach einen Vorteil hätten sei noch ungeklärt. Trotz dessen seien Lehrer_innen mit Migrationshintergrund von Bedeutung, weil sie aufgrund ihrer Biografie wüssten, wie man bestimmte Inhalte auffassen und vermitteln könne, jedoch eine systematisch professionelle Handlungskompetenz des/der Lehrers_in in diesem Zusammenhang nicht garantiert sei (vgl. ebd.:107f.). Eine ähnliche Sichtweise bietet auch Carolin Rotter (2013) in den letzten Jahren in ihren Beiträgen. Die Autorin fokussiert in ihren Untersuchungen, Lehrer_innen mit Migrationshintergrund aus einer bestimmten Perspektive. Um die Frage zu beantworten, welche positive Wirkung durch den angestrebten erhöhten

Einsatz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund zu erwarten ist, schaut sich Rotter, ähnlich wie Strasser & Steber, den Lehrberuf aus der kompetenzorientierten Perspektive an. Diesbezüglich stellt sie fest, dass die Erwartungen und Forderungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund das Kerngeschäft einer Lehrperson und somit ihre Hauptaufgaben überschreiten und sie überfordern (vgl. Rotter 2013: 8f).

Rotter betont zudem, dass der eigene Migrationshintergrund zwar ein wichtiger Bestandteil der Professionalität von Lehrer_innen sein kann, jedoch dies nur bedingt, in bestimmte Situation, gegeben ist. Beispielsweise, wenn die Lehrperson selbst ähnliche Erfahrungen, gemacht hat, wie das Erlernen einer neuen Sprache oder die Flucht in ein neues Land (vgl. ebd.: 10). Da aber nicht jede_r Lehrer_in mit Migrationshintergrund die gleiche Lebensgeschichte hat, ist eine Pauschalisierung an dieser Stelle fatal. Hierbei sei vermerkt, dass Rotter eine der wenigen Autor_innen der aktuellen einschlägigen Literatur zu diesem Thema ist, die Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt der Forschung stellt. Dass dies von großer Relevanz ist, werden die Erkenntnisse dieser Masterarbeit belegen.

Rotter setzt sich in einer explorativen Studie damit auseinander, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit den an sie gestellten Erwartungen seitens der Bildungspolitik umgehen. Diese Perspektive ist elementar, denn schließlich ruhen große Hoffnungen der Bildungspolitik auf den Schultern der Lehrer_innen mit Migrationshintergrund. Doch keiner fragt die betroffenen Lehrenden, wie sie sich selbst in dieser Rolle fühlen!

Die Selbstkompetenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund bildet ein Puzzleteil in diesem Themengeflecht. Rotter liefert in diesem Zusammenhang im Rahmen ihrer Studie aus dem Jahr 2012 wichtige Erkenntnisse zum Thema „berufliche Selbstkompetenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund“. Hierfür wurden 14 qualitative Interviews mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund aus Deutschland geführt. Anhand dieser Studie konnte bestätigt werden, dass die befragten Lehrer_innen die bildungspolitischen Erwartungen in ihr berufliches Selbstkonzept zwar übernommen (vgl. Rotter 2012: 204) und integriert haben, jedoch nicht jede_r sich mit diesen von außen zugeschriebenen Rollenbildern wohlfühlt. Rotter spricht hier von einer „Diskrepanz zur Programmatik“ (vgl. ebd.: 217).

Auch in Österreich rückt das Missverhältnis zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen mit Migrationshintergrund seit einigen Jahren vermehrt medial in den Vordergrund. So wurde beispielsweise bereits darauf hingewiesen, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund im OECD-Vergleich eher leistungsschwach und weniger motiviert sind (vgl. ORF News). Über eine mögliche Lösung dieses Problems wird seit einigen Jahren medial diskutiert und debattiert.

So kündigte im Rahmen der Mehrsprachigkeitskonferenz in Brüssel im Jahre 2008 die damalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ) an, auf die Problematik zu reagieren und zukünftig den Anteil an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund an Pflichtschulen in Österreich zu steigern. In dieser Hinsicht wurde versprochen, „Maßnahmen zu setzen“ (vgl. Der Standard 2011). Derzeit unterrichten an österreichischen Schulen lediglich 320 Pädagogen, die in insgesamt 20 Sprachen "muttersprachlichen Zusatzunterricht" lehren. Sie bilden laut Schmidt etwa ein halbes Prozent der gesamten Lehrer_innenschaft in Österreich. Erfolg in der Schule hänge laut Schmidt auch sehr stark von der Integration der Schüler_innen ab (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang ist der Soziologe Kenan Güngör davon überzeugt, dass die Schule als Bildungsanstalt die Hauptverantwortung für eine gelungene Integration von Schüler_innen mit Migrationshintergrund trage und Sprache der wichtigste Schlüssel dafür sei. In diesem Sinne tragen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund den Schlüssel zur Lösung des Problems bei sich, weil sie die Ressource Mehrsprachigkeit mitbringen (vgl. Der Standard 2016).

Wie bereits hervorgehoben, wird an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund eine Reihe von Erwartungen und Forderungen gestellt. So erfüllen Sie derzeit im Schulsystem eine wichtige Schlüsselfunktion, beispielsweise in Hinblick auf die Unterstützung des Kollegiums in der Zusammenarbeit mit Eltern von Schüler_innen mit Migrationshintergrund sowie aber auch bei der Verbreitung, einer Wertschätzungskultur von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2013: 70).

Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, sollen zukünftig in den Schulen neben ihrer Unterrichtstätigkeit zum Beispiel auch als Übersetzer_innen und interkulturelle Mediator_innen fungieren, über perfekte Sprachkenntnisse in mindestens zwei Sprachen verfügen und eine Vorbildrolle für Schüler_innen mit Migrationshintergrund übernehmen.

Es ist offensichtlich, dass das bloße Vorhandensein eines Migrationshintergrundes nicht automatisch dazu führen kann, sämtliche Probleme im Schulsystem zu beseitigen.

Die Erfolgsgarantie ist allein durch den Migrationshintergrund und damit durch die eigene Biografie nicht gegeben. (ausführlich bei: Strasser & Steber 2010, Rotter 2012, Rotter 2013, Georgi 2011, Karakaşoğlu 2011).

In diesem Zusammenhang sei auf die Studie von Doris Edelmann (2007) hinzuweisen. Die Erkenntnisse ihrer Untersuchung können zwar zeigen, dass sich bei Lehrer_innen mit Migrationshintergrund pädagogische Handlungsorientierungen und Verarbeitungsweisen von interkulturellen Situationen ausmachen lassen, die zwar auf eine besondere Sensibilität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität hinweisen. Jedoch sei eine automatische Zuschreibung der interkulturellen Kompetenz allein durch den Migrationshintergrund der

Lehrperson bedenklich und unprofessionell und konnte zudem bis heute wissenschaftlich nicht belegt werden (vgl. Edelmann 2007: 193f.).

In der Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ von Viola B. Georgi (2011) werden bildungspolitische Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund empirisch überprüft, indem sie sich sowohl qualitativ als auch quantitativ mit den Bildungsbiographien und schulischen Erfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund auseinandersetzt.

Die Erkenntnisse dieser Studie sind in dem Sammelband „Vielfalt im Klassenzimmer“ erschienen und konnten wiederum belegen, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund das Schulklima, im Sinne einer interkulturellen Öffnung der Institution und zum Nutzen aller schulischen Akteure, positiv beeinflussen können (vgl. Georgi et. al. 2011: 272). Allerdings kommt Georgi zu dem Schluss, dass eine höhere Beschäftigungszahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sicherlich nicht zur Lösung der Probleme führt, deren eigentlicher Ursprung in der Integrations- und Bildungspolitik zu suchen ist (vgl. Georgi et. al. 2011).¹³

Abschließend sei an dieser Stelle die Arbeit von Yasemin Karakaşoğlu zu erwähnen, die sich insbesondere mit dem Bildungsweg von Lehramtsstudent_innen mit Migrationshintergrund und den damit verbundenen und daraus resultierenden Problemen beschäftigt. Sie zeigt Projekte und Programme auf, die Lehramtsstudent_innen mit Migrationshintergrund fördern, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass diese Unternehmungen allein nicht dazu beitragen können, dass sich die Anzahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Schulen erhöht werden kann (vgl. Karakaşoğlu 2011: 131).

Alle genannten Forschungsarbeiten setzen sich mit die übergeordnete bildungspolitische Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund auseinander und stellen dabei die Kompetenzen und Ressourcen selbst und die daraus resultierenden positiven Wirkungen, ins Zentrum des Forschungsinteresses. Dabei besteht nicht die Absicht, die tatsächlichen positiven Effekte gänzlich in den Hintergrund zu rücken bzw. zu dementieren, sondern es wird ein kritischer Blick darauf geworfen. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund können sehr wohl einen positiven und förderlichen Einfluss auf Schüler_innen haben, beispielsweise wenn diese aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen zwischen Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern vermitteln. Wichtig ist nur, festzuhalten, dass diese Kompetenzen eben nicht einfach auf ALLE Lehrer_innen mit Migrationshintergrund übertragen werden können und es problematisch ist, das Konstrukt „Migrationshintergrund“ für die Bezeichnung einer offensichtlich nicht homogenen, aber eben immerzu homogen gedachten Gruppe verwendet wird.

¹³ Dazu mehr in Kapitel 2.3 Schule in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Bildungspolitik

In der vorliegenden Arbeit richte ich meinen Blick deshalb auf die Lehrer_innen mit Migrationshintergrund selbst. Es bedarf spezieller Aus- bzw. Fortbildungen, damit aus den verschiedenen Ressourcen, die Migration innerhalb einer Gesellschaft zweifelsohne mit sich bringt, Qualifikationen gemacht werden können. Darauf weisen Magdalena Knappik und İnci Dirim in ihrer Publikation „Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein“ (vgl. Knappik/Dirim 2011) hin und fordern dazu auf, Erwartungen dieser Art nicht ohne kritisches Hinterfragen bestehen zu lassen. Zudem weist eine Qualitative Studie aus Österreich von Fillitz (2003) darauf hin, dass beispielsweise die Verbindlichkeit interkulturellen Lernens von dem individuellen Einsatz der Lehrperson abhängt. Eine Garantie, dass interkulturelles Lernen stattfinden kann, kann nicht gegeben werden. Dies bedeutet, dass die Lehrer_innen, die sich für interkulturelles Lernen einsetzen, entweder selbst mit einer heterogenen Familiensituation verbunden sind oder spezifische Fortbildungserfahrungen haben (vgl. Strasser & Steber 2010: 111 zit.n. Fillitz 2003). Somit steht fest, dass vieles von der Lehrperson selbst abhängt und dass Ressourcen und Qualifikationen nicht Natur gegeben sind, sondern sich entwickeln und wachsen können und in diesem Zusammenhang der Migrationshintergrund als Konstrukt zu sehen ist, der Ressourcen aber auch Hindernisse und Herausforderungen in sich trägt.

2.2.1 Begrenzte empirische Datenlage

Wie bereits in der Einleitung mehrfach betont wurde, gestaltet sich das Forschen im Zusammenhang mit der Thematik „Lehrer_innen mit Migrationshintergrund“ als recht schwierig.

Dies liegt unter anderem daran, dass amtliche Statistiken und damit auch genauere Zahlen und Fakten, die aufzeigen, welchen tatsächlichen Anteil Lehrer_innen und Schüler_innen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen haben, fehlen bzw. aufgrund geringer Datenmenge wenig bis keine umfangreiche wissenschaftliche Aussagekraft haben.

Grund hierfür könnte sein, dass sämtliche Statistiken ausschließlich die Merkmale Staatsangehörigkeit oder Geburtsort/-land sowie die Sprache für die Feststellung des Migrationshintergrundes einer Person nutzen. Dass diese Vorgehensweise nicht richtig ist und zudem ein stark verzerrtes und teilweise falsches Bild liefert, wird mehrfach in der einschlägigen Literatur erwähnt und kritisiert. (vgl. Mecheril 2010; Strasser & Steber 2010; Kemper 2010; Rotter 2013). Zudem hat sich inzwischen gezeigt, dass die amtlich erhobenen Daten nicht oder nur schwer aufeinander beziehbar sind und Statistiken, die wiederum eine

umfangreiche und wissenschaftlich gewichtige Aussage treffen, nicht zusammengeführt werden können, (vgl. Kemper 2010: 316).

So wird beispielsweise, wie bereits im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, wird sowohl in der PISA- Studie, als auch in anderen amtlichen Statistiken, die Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergrund bislang ausschließlich über die Staatsangehörigkeit d.h. den österreichischem, Pass erfasst (vgl. Kemper 2010: 316ff.).

In anderen Studien hingegen bezieht man sich auch auf den Geburtsort der Eltern oder die Erstsprache der Familie. Tatsache ist, dass eine uneinheitliche Verwendungsweise des Begriffs „mit Migrationshintergrund“ vorherrscht und diese Situation das Forschen erheblich erschwert. Gleichwohl ist es wichtig, sich mit den vorhandenen Zahlen und Fakten zu beschäftigen, wobei erneut zu betonen ist, dass diese nur eine Orientierung bieten und somit nicht als festgeschriebene und absolute Einheiten gesehen werden sollen. Im Rahmen dieses Kapitels wird nun daher der Versuch unternommen, einen groben Überblick über die vorherrschende schwierige Situation an österreichischen Schulen wiederzugeben und einige wichtige Zahlen, die eine bedeutsame Aussagekraft in diesem Zusammenhang haben, zu reflektieren.

Es ist wichtig zu unterstreichen, dass die Vielfalt von der bzw. über die in der Bildungspolitik seit den letzten Jahrzehnten gesprochen wird, längst an österreichischen Schulen angekommen und somit Realität ist. Schulen in Österreich sind von einer starken sprachlichen Vielfalt geprägt. Etwa 80 verschiedene Sprachen sind an den Schulen vertreten, wobei der Anteil der Schüler_innen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen, in den vergangenen Jahren kontinuierlich zunahm. Im Jahr 2006 verfügte im bundesweiten Durchschnitt in Österreich jede_r fünfte Pflichtschüler_in über mindestens eine weitere Alltagssprache außer der deutschen Unterrichtssprache (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: 161).

In dieser Zeit keimte der Diskurs über Schüler_innen mit Migrationshintergrund und ihre Leistungen erst auf.

Im Jahr 2007 besaßen 1.352.614 Einwohner/innen Österreichs (rund 16%) einen Migrationshintergrund. Knapp 6 Jahre später, im Schuljahr 2013/14, sprachen etwa 21% aller Schüler_innen an österreichischen Schulen bereits eine andere Umgangssprache als Deutsch, 2011/12 waren es noch 19% (vgl. Statistik Austria: Statistisches Jahrbuch 2015 41f.).

Immer mehr Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache besuchen österreichische Schulen. Schüler_innen mit Migrationshintergrund sind nach wie vor in für höhere Schulabschlüsse qualifizierenden allgemeinbildenden Schulen unterrepräsentiert und teilweise an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert. Der Anteil von Schüler_innen mit

Migrationshintergrund in der Hauptschule machte 19% aus, der Anteil in der AHS 12% – eine Differenz also von 7%.

Auch anhand der aktuellen Schulstatistik lässt sich eine Benachteiligung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund belegen. So sind Schüler_innen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen (26,5%), Hauptschulen/NMS (18,7%) und in den Polytechnischen Schulen mit (20,4%) überrepräsentiert, in den höheren Schulen AHS 12,3% und BHS mit 10,2 % sind sie hingegen deutlich unterrepräsentiert vertreten (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: 168).

In diesem Zusammenhang sollte jedoch betont werden, dass bei dieser Erhebung die Frage nach der Erstsprache ausschlaggebend war und diese Zahlen somit kritisch als eine eher rein subjektive Darstellung des Migrationshintergrundes zu sehen sind.

Schlussendlich kann man folgendes festhalten: Die Erhebung des Migrationshintergrundes von Schüler_innen ist ein relativ komplexes Unterfangen und dies nicht nur, weil dafür Merkmale/Kategorien verwendet werden, die aus vielerlei Sicht bedenklich sind. Zudem darf nicht in den Hintergrund geraten, dass sich in den unterschiedlich gefassten Definitionen auch die Differenzen in der Migrations- und Integrationspolitik widerspiegeln (vgl. Kemper 2010: 325). Die Folge ist, dass eine Vergleichbarkeit der Daten, wie auch bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt wurde, nur eingeschränkt möglich ist. Es ist schwer darüber zu urteilen, welche Merkmale in der Zukunft für die Erfassung des Migrationshintergrundes bei Schüler_innen genutzt werden sollten. Fest steht, dass außer der Staatsangehörigkeit auch andere Daten von Relevanz wären und etwa Informationen zum Migrations- und Generationsstatus der Schüler_innen und deren Eltern sowie auch deren gemeinsame Familiensprache erhoben werden sollten (vgl. Kemper 2010: 325). Hierbei sollte jedoch betont werden, dass in vielen Ämtern die zeitlichen und personellen Kapazitäten für eine umfangreichere Erhebung nicht gegeben sind. Aus der heutigen Sicht ist es schwer zu sagen, wie ein Migrationshintergrund bei Schüler_innen oder aber auch bei Lehrer_innen in Zukunft festgestellt werden soll. Die Frage danach, welcher Merkmal-Katalog unabänderlich und universal hierfür genutzt werden sollte, ist auch schwierig zu beantworten.

Es ist sehr wichtig in diesem Zusammenhang zu verstehen, dass Migration lebt und zu uns gehört! Es ist nichts Starres, es verändert sich stets und ist ein Phänomen, welches Teil unserer gelebten Gesellschaft ist. Daher ist es unermesslich, dass die Verantwortlichen darauf achten, dass in Publikationen, die Definition und Operationalisierung des verwendeten Konstrukts des „Migrationshintergrundes“ klarzustellen und in Folge Rezipient_innen wiederum prüfen, was

jeweils darunter verstanden wird, um Ergebnisse von Studien und um amtliche Statistiken richtig einzuschätzen und interpretieren zu können (vgl. Kemper 2010: 325).

2.3 Schule in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Bildungspolitik

Schule wird heute anders gelebt als früher. Sie hat sich verändert und auch die Anforderungen an die Hauptakteure einer Schule, wie beispielsweise an Lehrer_innen oder Direktor_innen haben sich längst gewandelt sowie auch die Umgebung selbst. Sie ist heute heterogener und bietet mehr Vielfalt als je zuvor.

Mecheril (2004) verortet die Schule der heutigen Zeit in einer Migrationsgesellschaft.

Er versteht dabei unter dem Begriff „Migrationsgesellschaft“ eine Art Konzept, einen weiteren Ort neben den dualistischen Identifikationen, wie beispielsweise den „Deutschen“/ „Österreicher_innen“ und „Minderheiten“. Mecheril versteht darunter einen geteilten Raum, der von Spaltungen, und Diskriminierungen, aber zugleich auch von Beziehung in Differenz, Selbstverständlichkeit und von Vielfalt und von „Mehrfachzugehörigkeit“ geprägt ist (vgl. Mecheril 2004: 220).

Wir alle leben in einer Migrationsgesellschaft und können diese Tatsache nicht ignorieren, doch scheint es als hätte die Bildungspolitik genau das gemacht.

Fakt ist, dass die Migration und die sogenannte Gruppe der Migrant_innen eine enorme Herausforderung für das Bildungssystem derzeit darstellen und auch in der Zukunft darstellen werden. Diese Diskussion wird, so in der gegenwärtigen Medienberichterstattung stets zu beobachten, immer wieder aufs Neue entfacht. Denn sobald neue Ergebnisse über die Leistungsdefizite der Schüler_innen mit Migrationshintergrund der Öffentlichkeit präsentiert werden, beginnen die Akteure Ursachenforschung zu betreiben. Herausforderungen, wie z.B. qualifizierter Erstsprachenunterricht und gelebte Mehrsprachigkeit werden heute immer noch nicht ausreichend realisiert, weshalb die Leistungsdefizite von Schüler_innen mit Migrationshintergrund weiterhin existieren und eine Beseitigung der Defizite mit jeder neuen Veröffentlichung der PISA-Studie erneut eine der zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, Schulorganisation und der Lehrer_innen darstellt. Dies darf als Indiz dafür gelten, dass es der Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten letztendlich nicht gelungen ist, auf die durch Migration bedingten Probleme in einer Weise zu reagieren, die eine angemessene Bildungsbeteiligung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund ermöglicht hätte (vgl. Mecheril 2010: 121).

Stattdessen beobachtet man vermehrt einen Lösungsansatz, der sich dadurch auszeichnet, dass die Probleme der Schule in einer Migrationsgesellschaft teils hin und her verschoben und Schuldzuweisungen vorgenommen werden. Das Gefühl, dass es um Imagepflege geht, wird man dabei nicht los. Dabei scheint es offensichtlich, dass sich die Bundesregierung medial in ein besseres Licht rücken möchte und versuchen will, bei ihrer Wählerschaft von den eigenen Fehlern und Fehlentscheidungen der letzten Jahre abzulenken.

Letztendlich scheint den Hauptverantwortlichen wohl nicht ganz bewusst zu sein, dass die Schüler_innen mit Migrationshintergrund nicht nur allein durch das Schulsystem schlechter gestellt sind, sondern auch in dem Sinne positioniert werden, dass sie sich an untergeordneten und inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden (vgl. Mecheril 2010:122).

Hierbei spielt der noch immer weitläufig präsente „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008: 30) der Schule, inmitten einer multilingualen Gesellschaft eine Rolle. Mehrsprachigkeit ist heute als Normalfall festzustellen und zu akzeptieren. Die Bedürfnisse der Schülerschaft haben sich verändert und nun ist die Schule am Zug, von einer defizitorientierten Perspektive endlich abzuweichen und nicht in bereits veralteten Konstrukten zu verharren.

Dies könnte beispielsweise durch ein erweitertes Sprachangebot, welches den Fokus auf die Sprachen der Schüler_innen legt, gewährleistet werden. Fest steht, dass sich nicht die Schüler_innen verändern müssen, sondern das Schulsystem sich anpassen und umstrukturieren muss. Denn Tatsache ist, dass immer mehr Kinder und Jugendliche mehrsprachig leben und aufwachsen und die Schule als wesentlicher und prägender Faktor in der Entwicklung eines Kindes/Jugendlichen die Mehrsprachigkeit befürworten, wertschätzen und sie in die alltägliche Arbeit einbeziehen sollte (vgl. Gogolin 2005: 4).

Mehrsprachigkeit sollte diesbezüglich als schulische Normalität aufgefasst und in weiterer Folge der selbstverständliche Umgang mit mehreren Sprachen angestrebt werden.

Das Schulsystem trägt nämlich unmittelbar zu einer Positionierung von Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund bei (vgl. ebd.). Diese Positionierungen müssen dabei als Wirkungen einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis zwischen Migranten_innen und Nichtmigrant_innen verstanden werden, die in der Schule gelagert und aufgegriffen bzw. betätigt werden (vgl. Mecheril 2010:122). Die Schule in einer Migrationsgesellschaft trägt somit viel Verantwortung, da hier tagein, tagaus Zugehörigkeiten festgelegt und Differenzlinien gezogen werden. In Bildungseinrichtungen lernen Kinder und Jugendliche nämlich früh, was es heißt Migrant_in/ Nicht-Migrant_in zu sein bzw. mit oder ohne Migrationshintergrund betitelt zu werden. Deshalb ist es unabdinglich, dass sich Bildungseinrichtungen als Teil der

Migrationsgesellschaft sehen und auf (vermeintliche) Defizite und Schwierigkeiten von und mit Kindern mit einem sogenannten Migrationshintergrund in einer für sie bestmöglichen Form reagieren. Dabei geht es nicht um eine defizitorientierte Sichtweise, sondern um eine Umstellung des gesamten Bildungssystems: Die neuen Schulen in einer Migrationsgesellschaft müssen sich auf eine wachsende sprachliche, kulturelle und leistungsmäßige Vielfalt einstellen. Neue, angepasste Unterrichtskompetenzen werden notwendig sein und es müssen neue Wege gefunden werden, um Brücken zu Migrantenfamilien und -gemeinschaften zu schlagen (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: 165).

2.4 Lehrer_innen mit Migrationshintergrund

Im Fokus dieses Kapitels stehen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und die ihnen seitens der Bildungspolitik zugeschriebenen Erwartungen und Forderungen.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, erfahren Lehrer_innen mit Migrationshintergrund seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum eine gesteigerte mediale und bildungspolitische Aufmerksamkeit (vgl. Rotter 2103: 7). Im Rahmen solcher Debatten, wird stets die Forderung nach einer hohen Präsenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund an Schulen geäußert bzw. verlangt.

In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Forderungen und Erwartungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund formuliert bzw. gestellt, denen sich dieses Kapitel unter Berücksichtigung der wichtigsten Aspekte widmet. Hierbei werden die Erwartungen und Forderungen zunächst allesamt gesondert betrachtet und erläutert, bevor diese dann in einem nächsten Schritt tabellarisch in einer Skizze in vier Ebenen unterteilt und zusammengefasst werden.¹⁴

Dies soll einen besseren Überblick ermöglichen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu unterstreichen, dass sich viele Aspekte überschneiden und diese zudem teilweise ineinander greifen und somit miteinander eng verbunden sind.

¹⁴ An dieser Stelle sei betont, dass sich in der einschlägigen Literatur die zahlreichen Forderungen und Erwartungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund stets wiederholen und zudem viele der Erwartungen/Kompetenzen sich überschneiden. Somit gestaltet sich eine klare voneinander getrennte Darstellung der eben erwähnten Forderungen als eher schwierig.

2.4.1 Forderungen und Erwartungen seitens der Bildungspolitik

Wie unter anderem bereits der Einleitung zu entnehmen ist, wird seit längerer Zeit über die besondere Situation an Schulen geklagt und in den Medien teilweise hitzig diskutiert. Dabei wird in zahlreichen Studien, wie etwa in der PISA-Studie, auf die Lernschwierigkeiten und Lerndefizite von Schüler_innen mit Migrationshintergrund hingewiesen. Sie werden als im Bildungserfolg potenziell gefährdet, unmotiviert, mit Sprachproblemen und noch nicht voll integriert angesehen und stehen damit bei der Formulierung erhoffter Wirkungen durch Lehrer_innen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe im Vordergrund (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 44 zit. n. Zimmer 2011: 24ff).

Daraus resultierend werden seit Anfang der 2000er große Hoffnungen auf Lehrer_innen mit Migrationshintergrund als „Problemlöser_innen“ in den Schulen gesetzt und unterschiedliche Forderungen und Erwartungen an diese formuliert:

Lehrerinnen und Lehrer mit einem Migrationshintergrund stellen (...) eine große Bereicherung für unsere Schule dar. Mit ihrem oftmals vielgestaltigen Bildungsgang, der eigenen Überwindung sprachlicher Hürden als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lehramtsausbildung und ihrem besonderen kulturellen Hintergrund bringen sie Erfahrungen ein, von denen alle im Schulleben Beteiligten in vielfältiger Weise profitieren können. Durch ihre besonderen kulturellen und sprachlichen Kompetenzen können sie allen Schülerinnen und Schülern erweiterte Perspektiven und neue Erfahrungen vermitteln, sie können bei schulischen Schwierigkeiten den Zugang zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eröffnen und das Gespräch zwischen Schule und Elternhaus erleichtern. Damit können diese Lehrerinnen und Lehrer einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass ihre Schule und die darin Unterrichtenden ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag erfolgreich wahrnehmen. (Rau 2008: 4)

Durch die erhoffte Heterogenität und die gewünschte Vielfalt im Lehrer_innenzimmer verspricht man sich zukünftig eine positive Wirkung auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Damit sollen schlagartig die vorherrschenden Leistungs- und Integrationsprobleme von Schüler_innen mit Migrationshintergrund gelöst und die „Bildungsverlierer“ im Schulsystem bei ihrer Integration unterstützt werden (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 40).

Forderungen für mehr Präsenz von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund an Schulen, werden seitdem in der Bildungspolitik wie Pingpongbälle hin und her formuliert. Es scheint so, als wären die Bildungspolitik_innen aus ihrem „Dornröschenschlaf“ erwacht und könnten nun die zahlreichen Probleme von Schüler_innen mit Migrationshintergrund schlagartig mit der Hilfe von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund bzw. durch die ihnen zugesprochenen Ressourcen soeben lösen. Schließlich geht die Vermutung einher, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund über ein besonderes Potenzial im Umgang mit migrationsbedingter

Heterogenität verfügen, wovon sowohl die Schüler_innen mit Migrationshintergrund als auch deren Eltern stark profitieren würden (vgl. Mantel/Leutwyler 2013: 3).

Die erhofften Kompetenzen von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund werden auf ihre erlebte Migrationserfahrung zurückgeführt.

So sollen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, aufgrund ihrer Migrationserfahrung eine „diffuse Sozialbeziehung“, eine Beziehung, die auf ähnliche Erfahrungen ruht, (Rotter 2013:9) aufbauen und damit eine besondere Nähe zu Schüler_innen mit Migrationshintergrund herstellen können.

Von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund wird somit ein besonderes hohes Engagement für migrationsspezifische Schulangelegenheiten gefordert, schließlich wird angenommen, dass diese sich durch ihre eigene Migrationserfahrung sehr gut in die Situation von Schüler_innen mit Migrationshintergrund hineinversetzen können (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2013: 70). Durch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden soll eine positive Wirkung der Lehrer_innen auf die Schüler_innen erfolgen, die wiederum zu einer Stärkung der Leistungsmotivation derselben führt und ihnen hilft, berufliche Perspektiven aufzuzeigen (vgl. Rotter 2013: 9).

Außerdem wird angenommen, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund als Vorbilder und Identifikationspersonen sowie als „Brückenbauer“ mit spezifischen Erfahrungen und Sprachkenntnissen die Integration von Schüler_innen mit ausländischen Wurzeln erleichtern und deren Bildungsmotivation bestärken können (vgl. Niedersächsischer Landtag, 16. Wahlperiode, Drucksache16/971, 2009:1). Vorangestelltes Zitat ist beispielhaft für die zahlreichen Erwartungen, die an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund gestellt werden und allein aus diesem Zitat lassen sich bis zu sechs verschiedenen Kompetenzen/Ressourcen ableiten, die Lehrer_innen mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden. Unter anderem werden sie als Vorbilder und Identifikationsfiguren gesehen, zudem sollen sie die Integration von Schüler_innen mit Migrationshintergrund erleichtern und als Motivator_innen auftreten. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund seien in der Lage durch ihren familiären Hintergrund und ihre interkulturellen Kompetenzen eine Brücke zu den Schüler_innen und ihren Eltern zu bauen. Sie sollen alle diese Kompetenzen in sich beherbergen, weil sie spezifische Erfahrungen und Sprachkenntnisse aufgrund ihrer Migrationsgeschichte bzw. der Migrationsgeschichte ihrer (Groß)-Eltern/ haben.

An dieser Stelle folgt nun eine kurze Zusammenfassung von Erwartungen, Forderungen und Hoffnungen, aber auch den Zuschreibungen, die mit Lehrer_innen mit Migrationshintergrund

verbunden werden. Diese Auflistung dient zur Orientierung und, wie bereits oben betont wurde, überschneiden sich die Ressourcen und Kompetenzen teilweise.

Vorbild/Motivator_in:

Neben der Rolle der/s Integrationshelfers_in und die der/s Vermittler_in, wird die Rolle des Vorbildes im Zusammenhang mit den Erwartungen und Forderungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund am häufigsten aufgelistet und ist damit eine der präsentesten Erwartungen, die in diesem Kontext formuliert werden. Diese Vorbildrolle ist damit eng verbunden mit der Rolle der Vertrauensperson.

Schüler_innen mit Migrationshintergrund sollen zu Lehrer_innen mit Migrationshintergrund aufsehen und sich an ihnen orientieren.

In Schulen fehle es immer noch an ausreichend Lehrpersonen, die motivieren und bestärken, die eine Vertrauensbasis schaffen, als positive Vorbilder auftreten und zeigen, dass Anstrengungen sich lohnen und Schul- und Studienerfolg auch für Migrant_innen möglich sind. Es würden auch Ansprechpartner und Vermittler fehlen, die bei Problemen helfen können, die sich zwischen zwei Kulturen und aufgrund von Mehrsprachigkeit ergeben (vgl. Bayrischer Landtag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/1048).

Lehrer_innen mit Migrationshintergrund seien ein gutes und ein authentisches Vorbild und zeigen durch ihre Präsenz auf, dass es sich lohne, zu kämpfen. Sie hätten die Barriere „Bildung in einem fremden Land“ erfolgreich überwunden und zeigen, dass man es schaffen könne und dazu gehören könne, wenn man an sich arbeite und an sich glaube. Sie seien durch ihre Zuwanderungs- bzw. Migrationsgeschichte gelungene Beispiele dafür, dass ein Aufstieg durch Bildung möglich sei sowie in der Lage, Schüler_innen mit Migrationshintergrund durch ihr Auftreten zu motivieren und Bildung ernst zu nehmen. In diesem Sinne seien Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte Beispiele für einen gelungenen Aufstieg durch Bildung. Sie könnten durch ihre spezifischen bikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen sowie durch ihre Vorbildfunktion eine elementare Rolle bei der kulturellen Öffnung der Schule spielen (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 42 zit. n. NRW 2010: 3).

Zusammenfassend wird angenommen, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund in Lehrer_innen mit Migrationshintergrund authentische Vorbilder finden könnten, weil sie eine ähnliche Familiengeschichte erlebt haben könnten. Es existiere eine Art stille Verbundenheit, die die Schüler_innen mit Migrationshintergrund spüren. Die Vorbildfunktion sei stark mit der Rolle der/s Motivators_in verbunden. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund sollen Schüler_innen mit Migrationshintergrund motivieren und ihrem Können bestärken.

Integrationshelfer_in:

Lehrer_innen mit Migrationshintergrund seien beispielhaft für eine gelungene Integration. Sie vermitteln schließlich durch ihre Präsenz eine Art Wertschätzung des Bildungssystems und zeigen zudem auf, wie eine gelungene Integration aussehen kann. Sie treten sozusagen als Botschafter_innen der Kultur auf und helfen den Schüler_innen mit Migrationshintergrund schneller Zugang zu der neuen, fremden Kultur zu finden. Durch ihre erlebte Familiengeschichte seien sie in Besitz von vielen Instrumenten und können sich beispielsweise durch ihre Empathiefähigkeit schneller in die Situation der Schüler_innen mit Migrationshintergrund hineinversetzen und so bereits bei Keimen des Problems agieren und vermitteln. Schließlich haben sie den gleichen Weg beschreiten müssen und seien auf ähnliche Widerstände gestoßen.

Wer, wenn nicht Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, könnten Schüler_innen mit Migrationshintergrund in diesen, für sie schwierigen, Situationen zur Seite stehen und sie dabei unterstützen, diese zu gemeinsam zu bewältigen, so die einschlägige Forschungsliteratur (vgl. Strasser & Steber 2010, Rotter 2013, Massumi 2014).

Übersetzer_innen und Brückenbauer_innen:

Auf Lehrer_innen mit Migrationshintergrund wird die Hoffnung gesetzt, dass sie in naher Zukunft das fehlende Puzzlestück in der noch bestehenden Lücke des Schulsystems sind. Sie sollen durch ihre Sprachkenntnisse eine Brücke zu Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern bauen können und dabei helfen, den sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu diagnostizieren (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 42. zit. n. HH 2007b: 4657). Lehrer_innen mit Migrationshintergrund sollen beispielsweise unter anderem bei Elternabenden dolmetschen oder beim Übersetzen und Ausfüllen von wichtigen Unterlagen eine große Stütze sein. So könne mit Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, unter Nutzung ihrer Herkunftssprache, eine wichtige Grundlage für eine effektive und nachhaltige Elternarbeit geschaffen werden (vgl. Massumi 2014: 89).

Auf der Basis eines gemeinsamen biografischen und habituellen Erfahrungsraumes, wird im Bereich der interkulturellen Elternarbeit, den Lehrer_innen mit Migrationshintergrund ein Vertrauensvorschuss zuteil, der für das Herstellen von Nähe und Verbindlichkeit grundlegend sei (vgl. Massumi 2014: 89 zit. n. Georgi, Ackermann & Karakaş 2011). Diese Nähe sei sehr wichtig, denn nur damit sei es möglich, eine Brücke zwischen den Parteien bzw. zwischen den Ebenen Schule-Eltern-Lehrer_innen zu bauen.

Auf der einen Seite der Brücke stehen die Schüler_innen mit Migrationshintergrund auf der anderen stehen die „anderen Parteien“ (Lehrer_innen ohne Migrationshintergrund/Schule oder die Schüler_innen ohne Migrationshintergrund bzw. die Eltern der Schüler_innen mit Migrationshintergrund). Demzufolge würden die Lehrer_innen mit Migrationshintergrund als wichtige Bindeglieder der Brücke fungieren. Ohne sie sei das Erreichen der anderen Brückenseite somit gar nicht möglich.¹⁵

Zudem sollen sie wichtige Ansprechpartner und Vertrauensperson in einem und bei Problemen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund zur Stelle sein und ihnen helfen, diese besser zu bewältigen. Dies würde ihnen leichter fallen, da sie ja die Welt der Schüler_innen mit Migrationshintergrund mitsamt deren Probleme verstehen können. Somit sollen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in der Schule helfen, die zahlreichen Brücken, die die Schule oder die anderen Lehrer_innen nicht überqueren können, unter Einsatz ihrer Ressourcen zu überschreiten bzw. die Sprachprobleme und die daraus entstehenden Barrieren zu überbrücken. Sie sollen zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund, zwischen Schüler_innen mit Migrationshintergrund und ihren Eltern und zwischen Lehrer_innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie der Schule kommunizieren und vermitteln. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund soll das gelingen, was seit vielen Jahren in der Schule „den anderen“ nicht gelinge: Sie sollen es schaffen, zwischen den Kulturen mit Leichtigkeit hin und her zu springen und als „Vermittler/Mittler zwischen den Kulturen“ zu fungieren. (vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013:42).

Vertraute und Vertrauensperson:

Schüler_innen mit Migrationshintergrund müssen in der Schule manches Mal mit vielen Hindernissen gleichzeitig kämpfen. Neben sprachlichen Schwierigkeiten und des Traumas, seien da noch kulturelle Differenzen zu nennen. Vieles sei fremd und einer großen Anzahl von Schüler_innen mit Migrationshintergrund würde das Verständnis von der „anderen“ Seite fehlen. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund soll es deshalb gelingen, genau diese Lücke in der Schule zu füllen. Sie sollen durch ihre gemeinsame erlebte Geschichte einen schnelleren Zugang zu den Schüler_innen mit Migrationshintergrund finden, was dazu führe, dass eine Vertrauensbasis aufgebaut werden könnte und sich Schüler_innen mit Migrationshintergrund wiederum besser und einfacher verstanden zu fühlen. Diese Kompetenz, die den Lehrer_innen mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird, ist eine elementare Kompetenz, denn Vertrauen ist wesentlich, wenn es um die Schüler_innen – Lehrer_innen Beziehung geht.

¹⁵ Siehe dazu die Tabelle 1

In Lehrer_innen mit Migrationshintergrund werde in bestimmten Situationen eine Art Beschützerinstinkt geweckt. Dabei fühlen sie sich zurückversetzt und erleben ihre eigene Geschichte von neuem. Dieses Gefühl löse eine Motivation in ihnen aus und sei dafür verantwortlich, dass sich Lehrer_innen mit Migrationshintergrund besonders stark für den Bildungserfolg von Schüler_innen mit Migrationshintergrund einsetzen und sie in ihren schulischen Werdegang fördern (vgl. Massumi 2014:89). Außerdem helfen sie ihren „Schützlingen“ bestimmte Barrieren (sprachlicher oder kultureller Art) im schulischen Alltag besser bewältigen zu können (als sie es damals konnten). Dadurch, dass die eigene Bildungsbiografie im Kontext sprachlicher sowie kultureller Differenzerfahrungen u.a. durch Ausgrenzungs- und Fremdheitserfahrungen geprägt war und sie viele der Probleme bereits selbst erfahren haben, reagieren Lehrer_innen mit Migrationshintergrund nachweislich sensibler auf stigmatisierende und diskriminierende Zuschreibungen in der Schule (vgl. Karakaş 2011: 230). Folglich können sie sich bewusster und erfolgreicher mit der Diagnose und Förderung bestimmter Problemlagen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund befassen und somit eine „Doppelperspektivität“ (Ackermann & Georgi 2011: 162) einnehmen. Sie hätten in diesem Sinne die „Gabe“, Schüler_innen mit Migrationshintergrund aufzufangen und sie zu beschützen, aber auch sie zu lenken und zu vermitteln.

Interkulturelle Kompetenz:

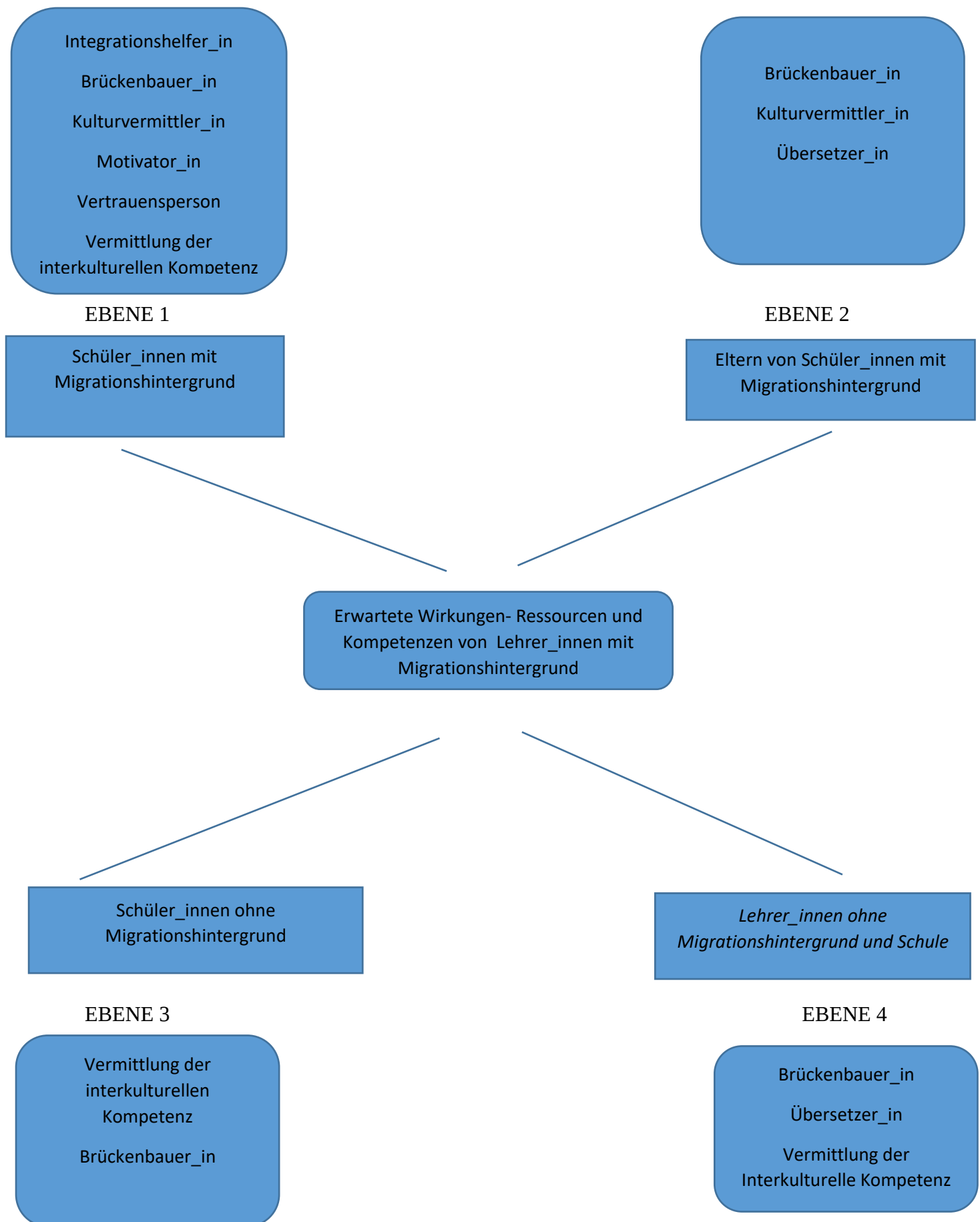
Die interkulturelle Kompetenz wird neben der Vorbildrolle, wie man auch bereits gut an den Zitaten erkennen konnte, am häufigsten in den politischen Debatten genannt.

Lehrer_innen mit Migrationshintergrund seien „so schön multikulturell“, heißt es, und bäten eine große Perspektivenvielfalt. Diese Eigenschaft ermögliche einen sensiblen Umgang mit Heterogenität und rege auch die Kolleg_innen dazu an (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 43).

Auch Schüler_innen und Kolleg_innen ohne Migrationshintergrund sollen von der zugeschriebenen interkulturellen Kompetenz zukünftig stark profitieren. Demzufolge bekämen sie Einblicke in anderen Kulturen und würden für den Umgang mit dem Fremden sensibilisiert (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 44).

Auf der nächsten Seite erfolgt nun in Form einer Skizze eine Auflistung der gerade genannten Forderungen/Erwartungen, die an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund gestellt werden. Diese erfolgt in Zusammenhang mit vier Ebenen und dient der Übersichtlichkeit.

Skizze: Erwartete Wirkungen durch Lehrer_innen mit Migrationshintergrund- Die 4 Ebenen



2.4.2 Gefahr der Stigmatisierung: Analyse und kritische Reflexion der Erwartungen und Zuschreibungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund

Vielfalt im Lehrer_innenzimmer, so lautet die Antwort der Bildungspolitik auf Vielfalt im Klassenzimmer. Dabei steht eine ganz bestimmte Vorstellung von Vielfalt im Mittelpunkt, die in diesem Zusammenhang unbedingt zu hinterfragen ist, da diese bereits seit längerer Zeit auf sprachlich-kulturelle und ethnisch-nationale Verschiedenheit – mit einem Wort: auf den „Migrationshintergrund“ – reduziert wird (vgl. Krüger-Potratz 2013: 17).

So wird davon ausgegangen, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihres Migrationshintergrundes per se als Lehrperson geeigneter sein sollen, als Lehrer_innen ohne Migrationshintergrund bzw. diese aufgrund ihrer Migrationserfahrung spezifische Kompetenzen/Ressourcen mit sich brächten, die ihre Kolleg_innen nicht besäßen (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2013:70).

Dieses Kapitel der vorliegenden Arbeit widmet sich, wie bereits in der Überschrift erwähnt, der kritischen Betrachtung solcher Annahmen. Hierbei ist es wichtig, zu betonen, dass kaum wissenschaftliche Untersuchungen und Befunde aus der Perspektive der Lehrer_innen mit Migrationshintergrund vorzufinden sind, die darstellen, wie diejenigen, die direkt von der Zuschreibung „Lehrer_in mit Migrationshintergrund“ betroffen sind, mit eben jener Zuschreibung in der Schule umgehen.

Festzuhalten ist, dass die Annahmen und Zuschreibungen bestimmter Kompetenzen und Ressourcen, die Lehrende mit Migrationshintergrund besitzen sollen, um Schüler_innen mit Migrationshintergrund in ihrem Schulerfolg zu fördern, mitunter auch ein Fundament und einen Nährboden für Diskriminierung bieten. Auf Seiten der Schüler_innen werden damit neue Grenzlinien gezogen und Differenzen zwischen Schüler_innen mit und Schüler_innen ohne Migrationshintergrund geschaffen, wobei die eine Gruppe als Verlierer_in und die andere Gruppe als Gewinner_in des Bildungssystems aussteigt. Folgerichtig werden mit diesem von der Politik künstlich produzierten Bild, die Schüler_innen mit Migrationshintergrund als „die Schulversager_innen“ oder „Problemschüler_innen“ stigmatisiert und damit an den Pranger gestellt. Stigmatisierungen sind wiederum eine Quelle von Erwartungseffekten zu Ungunsten der Stigmatisierten (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 51).

Auf Seiten des Lehrkörpers beinhaltet die Zuschreibung des Migrationshintergrundes immer auch gleichzeitig die Vergabe einer Sonderrolle. Beim Einnehmen dieser Sonderrolle sind betroffene Personen gezwungen, die „Wir“-Gruppe der Kolleg_innen im Lehrerzimmer zu verlassen und Teil der „Ihr“-Gruppe, der Lehrer_innen mit Migrationshintergrund zu werden. So bleibt der/die „Ausländer_in“, der/die kurz dazu gehört hat, stets „der/die Fremde“. Nach

Rommelspacher (2002) werden auf diese Weise symbolische Grenzen zwischen „Ihr“ und „Wir“ neu gezogen (vgl. Rommelspacher 2002: 50).

Migrationshintergrund im Lehrkörper wird in der aktuellen bildungspolitischen Debatte als eine Art Zusatzqualifikation gesehen. Dabei wird in diesem Zusammenhang, die Frage nach dem Wohlbefinden der Beteiligten vollkommen ausgeklammert: Wie fühlen sich die betroffenen Lehrpersonen selbst mit dieser Zuschreibung? Wie ist es für sie, ständig damit konfrontiert zu werden, ein Mensch „mit Migrationshintergrund“ zu sein und damit immer eine Art Aushängeschild mit sich zu tragen? Und eine weitere Frage, die bei der gesamten Debatte stets stiefmütterlich behandelt wird, lautet: Werden Lehrer_innen ohne Migrationshintergrund nicht durch jede Konfrontation mit den neuen, als kompetenter angesehenen Kolleg_innen, den „Hoffnungsträger_innen“, deprofessionalisiert? (vgl. Rotter 2017:12f.). Die hier angeführten Fragen werden sowohl in den Bildungspolitischen Medien als auch in der Wissenschaft allesamt gänzlich ausgeklammert (vgl. Kemper 2010; Rotter 2013).

Unentdeckt bleibt dabei die Tatsache, dass durch eine unbedachte Verwendung der Kategorie „Migrationshintergrund“ unbewusst eine neue Differenzlinie gezogen wird, diese äußert sich schließlich in den Erwartungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, die zu der Annahme von grundsätzlichen Unterscheidungsmerkmalen zwischen Lehrer_innen mit und Lehrer_innen ohne Migrationshintergrund führt. Dabei hat sich gezeigt (siehe Kapitel 2.1.), dass Migrationshintergrund keine Kategorie sein kann, die in Bezug auf Personen und ihre Merkmale und Kompetenzen, ein gemeinsames Etwas konstruiert (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 48).

Die Kategorie Migrationshintergrund scheint im Hintergrund der Debatte „Lehrer_innen mit Migrationshintergrund“ künstlich als künstliches Gebilde bzw. als Konstrukt geschaffen worden zu sein und wird seitens der Bildungspolitik immer wieder neu aufgeplustert.¹⁶ Fest steht, dass wenn man über Menschen oder Lehrer_innen „mit Migrationshintergrund“ spricht, nicht nur um eine homogene Gruppe gemeint ist. Der Diskurs suggeriert dies zwar so, doch ist dies nicht der Fall. Lehrer_innen werden Ressourcen und Kompetenzen zugeschrieben, die auf alle gleichermaßen zurückgeführt werden können. Hierbei wird künstlich eine Art homogene Gruppe geschaffen, die in Wahrheit jedoch nicht existiert. Denn der eigene Migrationsstatus als Ausgangspunkt für zugeschriebene Kompetenzen wird weder der Komplexität einer

¹⁶ Siehe dazu Kapitel 2.1.1 Begriffsdefinition- und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus „Migrationshintergrund“

individuellen Biografie gerecht, noch der einer professionellen (vgl. Akbaba & Bräu & Zimmer 2013: 48).

Lehrer_innen mit Migrationshintergrund werden durch ihre „Sonderbetitelung“, ob sie es wollen oder nicht, einfach plötzlich in den Fokus gestellt. Der Mensch selbst scheint dabei keine Rolle mehr zu spielen und verschwindet hinter der Kategorie „Migrationshintergrund“.

Nach Hamburger besteht hier die große Gefahr der Kränkung für den/die Einzelne_n in der „Vorenthaltung des Subjektstatus“: Personen mit Migrationshintergrund werden eben nicht als unverwechselbare und einmalige Individuen erkannt und anerkannt, vielmehr spricht aus ihnen der Migrationshintergrund. Schließlich werden sämtliche Handlungen und Entscheidungen in Verbindung zu diesem gesetzt und interpretiert (vgl. Hamburger 2009: 51).

Kategorien erzeugen zudem Erwartungen (vgl. Mecheril 2010:37). Hier besteht die große Gefahr, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihre Zuschreibung, eine Person darstellen müssen, die sie eigentlich in Wirklichkeit gar nicht sein wollen bzw. sein können.

Wie ersichtlich wird, werden die von Seiten der Bildungspolitik zugeschriebenen Kompetenzen und Ressourcen von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund allein auf deren selbst erlebte Migrationsgeschichte zurückgeführt. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund wird dabei eine Art migrationsspezifisches, kulturelles Kapital zugesprochen, welches insbesondere durch Hartnäckigkeit, Flexibilität, Vernetzung und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist und aus der Aufbruchssituation Migration resultiert. Sie werden nicht zuletzt aus diesen Gründen als die neuen potenziellen Eliten und als die Vermittler_innen der interkulturellen Kompetenz im Bildungssystem gehandelt und damit als neue Hoffnungsträger des Schulsystems in der Bildungspolitik gefeiert (vgl. Fortschreibung des Handlungskonzepts NRW 2010: 3). Dabei sollen sie das, was seit vielen Jahren nicht gelingen mag, rasch erreichen. Doch inwieweit sind diese Hoffnungen berechtigt? Fakt ist, dass die empirische Basis zur Beantwortung der Frage, ob Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in diesem Sinne eine höhere interkulturelle Kompetenz aufweisen als Lehrer_innen ohne Migrationshintergrund, nicht gegeben ist. Die pädagogischen Einstellungen und Handlungsorientierungen im täglichen Unterrichtsgeschehen von Lehrer_innen mit und ohne Migrationshintergrund wurden bislang kaum empirisch umfangreich untersucht (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2013: 71). In dieser Hinsicht gibt es kaum empirisch fundierte Daten, die bislang belegen konnten, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund automatisch alleine durch ihre Migrationserfahrung und somit durch ihre Biografie, eine positive Wirkung auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund ausüben können. (vgl. u.a. Strasser & Steber 2010, Rotter 2013, Rotter

2014, Karakaşoğlu 2010). In diesem Zusammenhang ist daher zu hinterfragen, ob Lehrer_innen mit Migrationshintergrund tatsächlich die neuen Hoffnungsträger im Klassenzimmer sind und ob deren Kompetenzen nicht eher überschätzt werden.

Verfolgt man die Argumentationslinie der Bildungspolitik, so wird eindeutig, dass ein ganz bestimmtes Bild von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in den Medien konstruiert und in den Fokus gestellt wird. Und zwar das Bild eines Problemlösers/ einer Problemlöserin. Betrachtet man dieses Bild dann schließlich genauer, so scheint es, als ob Lehrer_innen mit Migrationshintergrund stets eine Art vollgepackten Rucksack mit Ressourcen und zahlreichen, speziellen Kompetenzen mit sich tragen, den sie zudem automatisch besitzen, weil sie einen Migrationshintergrund haben. Diese Argumentationsweise ist in vielerlei Hinsicht und insbesondere aus wissenschaftlicher Perspektive bedenklich.

Die Erwartungen und Hoffnungen, die an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund gerichtet werden, gehen weit über das Unterrichten hinaus, wobei festzustellen ist, dass sich der Fokus der professionellen Tätigkeit von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund sehr stark auf die Erziehung hin richtet. Es wird von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund erwartet, dass sie an Schulen nicht nur unterrichten, sondern gleichzeitig auch „interkulturelle Mediator_innen“ sind, Übersetzungen vornehmen und als Vorbilder („role models“), die Schüler_innen mit Migrationshintergrund ermutigen, zu lernen und ihnen als „lebende Beweise“ zeigen sollen, dass Bildung sich lohne (vgl. Knappik & Dirim 2012: 90). Die Frage, die sich nun stellt, ist, wie Lehrer_innen neben all ihren alltäglichen Aufgaben noch zusätzlich in diese zahlreichen weiteren, ihnen zugeschriebenen Rollen schlüpfen sollen.

Zudem sollte reflektiert werden, inwiefern diese Erwartungen gerechtfertigt sind und auf welcher Grundlage, welchem Konzept bzw. auf welcher professioneller Handlungskompetenz diese entstehen und welches Menschenbild, welche Annahmen in Bezug auf professionelle Kompetenzen vorausgesetzt werden müssen, um derart explizite Erwartungen an eine sehr heterogene Gruppe zu richten (vgl. Knappik & Dirim 2012: 90).

Das Problem ist, dass das Vorhandensein eines „Migrationshintergrundes“ hier mit einer Vielzahl an Kompetenzen gleichgesetzt wird, ohne zu berücksichtigen, welche Ausbildungen eigentlich notwendig sind, um diese Kompetenzen zu entwickeln.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund verfügen scheinbar „von Natur aus“ über eine besondere Sensibilität im Umgang mit Heterogenität, über Sprachkompetenzen in mindestens zwei Sprachen auf Hochschulniveau, über besonderes Geschick in der Elternarbeit. Zudem wird in diesem Zusammenhang nicht bedacht, dass eine Stilisierung von individuellen, möglicherweise aus der Biographie resultierenden Ressourcen, sich nicht zu professionellen Kompetenzen und

Qualifikationen entwickeln kann, da der Blick für eine notwendige Distanz durch die eigene Biographie fehlt (vgl. Knappik & Dirim 2012: 90f.)

Auch die Vorbildfunktion von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund sei an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen. Schließlich ist diese durchaus ambivalent zu bewerten, denn es wird dabei überhaupt nicht bedacht, dass die Lehrpersonen im Klassenraum als Personen und nicht als Lehrkräfte als Vorbilder für ihre Schüler fungieren sollen (vgl. Knappik & Dirim 2012: 90). Sie stehen aufgrund ihrer persönlichen Biographie im Mittelpunkt, ohne danach gefragt zu werden. In welche emotionale Lage diese Lehrer_innen schlussendlich dadurch gebracht werden, wird dabei nicht bedacht.

Wie im vorigen Kapitel deutlich dargestellt wurde, ist die Vorbildfunktion eine der wichtigsten Funktionen und damit in deinem Zusammenhang einer der wichtigsten Erwartungen, die an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund gerichtet werden. Dabei werden aber wichtige Dinge außer Acht gelassen. So sollte bedacht werden, dass diese Lehrer_innen sehr viele Jahre damit verbracht haben, die gleiche Ausbildung zu absolvieren wie ihre Kollegen im Lehrerzimmer und mitunter auch daran gearbeitet haben, dazu zu gehören. Sie wollen auch als fester und selbstverständlicher Bestandteil des Kollegiums angesehen und nicht ständig in eine Sonderrolle, wie beispielsweise die des/r „Sonderbotschafter_in“ für Interkulturalität, der/die die Probleme zwischen Lehrenden und Eltern sowie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund u. a. durch Rückgriff auf muttersprachliche Kenntnisse und spezifische „interne“ Kulturkenntnisse lösen soll, gedrängt werden (vgl. Tartakowsa 2006: 16f.). Diese Art von Sonderrolle möchte und kann nicht jede Lehrperson übernehmen bzw. erfüllen.

Abschließend ist folgendes wichtig festzuhalten: Lehrer_innen mit Migrationshintergrund können einen großen positiven und förderlichen Einfluss auf Schüler_innen haben und sind sicherlich ein Gewinn für die Schule. (Siehe dazu Kapitel 2.4) Doch die Annahme, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund allein aufgrund ihrer eigenen Migrationserfahrung automatisch über spezielle Kompetenzen wie zum Beispiel über interkulturelle Kompetenz verfügen und eine generelle positive Wirkung auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund haben, ist künstlich geschaffen. Diese Tatsache sei nicht nur bislang nicht wissenschaftlich belegt (vgl. Rotter 2013), sondern bringt über dies das Risiko mit sich, die Ursachen für die Bildungsbenachteiligungen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund allein an kulturellen Defiziten festzumachen (vgl. Rotter & Schlickum 2013: 59 zit. n. Strasser & Steber 2010).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu verstehen, dass es immer ein Individuum und eine Geschichte zu diesem Individuum gibt und sich eine Person mitsamt ihren Fähigkeiten und Kompetenzen nicht auf eine von außen zugeschriebener Kategorie subtrahieren lässt.

3. Forschungsdesign

3.1 Qualitatives Forschungsparadigma

Im Zentrum der hier vorliegenden Forschungsarbeit steht die Frage *„Wie nehmen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund den eigenen Mehrwert in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen wahr und wie gehen sie damit im Schulalltag tatsächlich um?“*

Die Beantwortung dieser Fragestellung verlangt einen Fokus auf die Lehrpersonen als Individuen, die als Teil eines Ganzen und nicht als isolierte Variablen gesehen werden sollten. Somit ist eine tiefergehende und ganzheitliche Erfassung der Perspektiven und Meinungen der befragten Personen unumgänglich, weshalb sich die vorliegende Arbeit nach dem Paradigma der qualitativen Forschung richtet (vgl. Bodgab&Taylor 1975, Lamnek zit. n. 2010:4).

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung geht die qualitative Forschung nicht standardisiert vor, was bedeutet, dass das soziale Feld in seiner Vielfalt nicht mittels Fragebögen oder Beobachtungsbögen eingeschränkt dargestellt wird (vgl. Lamnek 2010, 4) und in Folge nicht unmittelbar ersichtliche Phänomene und das Wesen der Dinge prinzipiell vom Erkenntnisprozess ausgegrenzt bleiben (vgl. Lamnek 2010:8). Da für die vorliegende Forschungsarbeit jedoch genau diese Phänomene von elementarer Bedeutung sind, wird mit qualitativen Methoden gearbeitet.

Einer der größten Unterschiede zwischen der qualitativen und der quantitativen Forschung ist, dass in der qualitativen Forschung nicht exakt die gleichen Fragen möglichst vielen Personen gestellt werden, um umfangreiches Informationsmaterial zu sammeln, welches dann später zum Zwecke des Informationsgewinns reduziert wird. Vielmehr geht es in der qualitativen Forschung darum, tiefergehende Perspektiven und Meinungen festzuhalten, die nicht an der Oberfläche anzutreffen sind. Hierfür äußert sich eine kleine Gruppe von Individuen möglichst ausführlich zu einer Thematik, um komplexe Strukturen und soziale Phänomene innerhalb einer sozialen Gruppe mittels Interpretationen bestmöglich erfassen zu können (vgl. Girtler 1984: 26, zit. n. Lamnek 2010: 7).

Forschungsauftrag der qualitativen Forschung ist das Verstehen der sozialen Wirklichkeit. Der Forschungsgegenstand wird dabei nicht über das Messen, wie in der quantitativen Forschung, erfasst, sondern, wie bereits erwähnt, durch das Verstehen (vgl. Helfferich 2011: 22). Es wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, dass die Deutung und der Sinn von Aussagen nicht bewusst und objektiv gegeben sind, sondern erst in der Interaktion gebildet werden (vgl. Helfferich 2011:22).

Vorrangig für diese Untersuchung sind die vorwissenschaftlich und lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund (vgl. Fuchs et al 1978, zit. n. Lamnek 2010:9).

Nach Helfferich ist die soziale Wirklichkeit als „interpretiert gedeutete“ und damit „interaktiv konstruierte Wirklichkeit“, als Forschungsgegenstand zu sehen. (Helfferich 2011: 22).

Das Hauptziel liegt somit im Verstehen der sprachlichen Äußerungen von Proband_innen in Bezug auf deren Konstruktion von Wirklichkeit, wobei ein Raum für die „Äußerung eines differenten Sinns“ (Helfferich 2011: 22) geschaffen werden sollte. Wichtig ist festzuhalten, dass zwischen dem Sinn des_r Forschers_in und der Proband_innen mitunter gravierende Unterschiede gegeben sein können (vgl. Helfferich 2011: 22). Somit wird in der qualitativen Forschung ein kontinuierlicher Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit dargestellt (vgl. Flick 1996:19f zit. n. Helfferich 2011: 23). Das „Wie“ der Zusammenhänge und deren innere Strukturen, vor allem aus der Sicht der jeweils Betroffenen, stehen dabei unmittelbar im Fokus (vgl. Kiefl & Lamnek, 1984, 474 zit. n. Lamnek 2010: 4).

Zu guter Letzt sollte festgehalten werden, dass qualitative Daten stets in Textform vorliegen. Dabei kann es sich sowohl um Interviews handeln, die transkribiert wurden, als auch um selbst verfasste Texte von Proband_innen bzw. Interviewpartner_innen. Der Text bildet somit die Grundlage für die Auswertung qualitativer Daten, die durch Zuhilfenahme diverser Forschungsmethoden gewonnen werden können (vgl. Helfferich 2011: 22ff).

3.1.1 Qualitatives Interview

Die Methode des qualitativen Interviews steht im Fokus dieser Forschungsarbeit. Bereits im vorherigen Kapitel wurde erwähnt, dass sich die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit vordergründig mit subjektiven Sichtweisen beschäftigt, weshalb im Rahmen der Untersuchung subjektive Sichtweisen hinsichtlich der Erfahrungen und Meinungen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund erfasst werden sollen und es nicht um objektive Zahlen oder Fakten geht. Im Rahmen dieses Kapitels wird nun die Methode des qualitativen Interviews kurz präsentiert, bevor anschließend die Güterkriterien qualitativer Forschung näher erläutert werden.

Um die Innensicht der Befragten greifbar machen zu können, wird die Methode des qualitativen Interviews angewandt (vgl. Riemer 2016: 162; Daase et. al. 2014: 103; Helfferich 2011: 21).

Mit Hilfe von qualitativen Interviews wird der Versuch unternommen, eine Art Alltagsgespräch zu realisieren bzw. es zu produzieren, im Zuge dessen die befragte Person mit ihren/seinen Sichtweisen im Vordergrund steht (vgl. Lamnek 1993 b: 64).

In qualitativen Interviews geht es daher um zwischenmenschliche Kommunikation, wobei die Kommunikationssituation sich durch Offenheit auszeichnen sollte. Die ersten zwei Grundprinzipien qualitativer Interviews lauten somit Kommunikation und Offenheit.

Es kommt sehr häufig vor, dass man sich im Rahmen eines kommunikativen Aktes in den/die Gesprächspartner_in hineinversetzt, um ihn/sie besser zu verstehen bzw. den Inhalt des Gesprächs gut nachvollziehen zu können. Doch genau dies sollte nicht passieren. Daher lautet ein weiteres Prinzip der qualitativen Interviews der Umgang mit Fremdheit und Vertrautheit. Es geht bei diesen Grundprinzipien darum, die unterschiedlichen Perspektiven anzuerkennen sowie die Einsicht zu haben, dass die eigene Denkweise sich nicht einfach auf die befragte Person übertragen lässt (vgl. Helfferich 2011: 24). Als letztes und viertes Grundprinzip qualitativer Interviews ist die Reflexivität zu nennen. Damit ist die Reflexion durch den Forscher bzw. die Forscherin gemeint, der/die sowohl während des Interviews als auch im nachfolgenden Prozess der Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten reflektiert arbeiten bzw. vorgehen sollte (vgl. Helfferich 2011: 24). Forscher_innen, die mit qualitativen Interviews arbeiten, sollten folglich alle hier benannten Grundprinzipien kennen und sich nach ihnen richten.

Helfferich (2011) fasst im folgenden Zitat die Kompetenzen, über die eine interviewende Person verfügen sollte, wie folgt zusammen:

Interviewende müssen sich klar darüber sein, dass sie Kommunikationspartner sind, sie müssen eine Haltung der Offenheit entwickeln und nach der Maxime der Offenheit das Interview steuern. Sie müssen die Fähigkeit zu einer Distanz im Sinne einer Zurückstellung eigener Deutungen und schließlich Reflexionsfähigkeit erwerben. (vgl. Helfferich 2011, 24).

Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit, wurde das narrative Interview¹⁷ ausgesucht. Es soll jedoch in diesem Zusammenhang betont werden, dass es unterschiedliche Formen des qualitativen Interviews gibt, wie beispielsweise, das episodische, das problemzentrierte oder das fokussierte Interview (vgl. Hug/Poscheschnik 2010: 101).

¹⁷ In Kapitel 4.1 wird die Methode des narrativen Interviews genauer beschrieben.

3.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Gütekriterien stellen das Fundament einer wissenschaftlichen Forschung dar. Mit deren Hilfe lässt sich die Qualität wissenschaftlicher Forschung messen, wobei in diesem Zusammenhang anzumerken sei, dass während für die quantitativen Forschungsansätze ein überschaubarer und einheitlicher Kriterienkatalog vorliegt, es im Bereich der qualitativen Forschungsansätze, keine einheitliche Festlegung von Gütekriterien gibt. Als Grund dafür gibt Schmelter (2014) die unterschiedlichen Ziele und methodischen Grundlagen qualitativer Forschung an (vgl. Schmelter 2014: 42).

Doch der Eindruck, dass die Wahl der Gütekriterien im Kontext qualitativer Forschung der Beliebigkeit unterliegen könnte, täuscht (vgl. ebd.). Im Gegenteil, im Rahmen der qualitativen Forschung sollte für jede wissenschaftlich durgeführte Studie ein untersuchungsspezifischer und je nach Fragestellung und Methode geeigneter Kriterienkatalog erstellt werden (vgl. Steinke 2015: 324). Hierbei sei es sehr wichtig, Kriterien zu erfassen, die methodisch kontrollierte Ergebnisse hervorbringen (vgl. Kelle 2013:72 f.).

Eine Auswahl der eben erwähnten Kriterien wird im Rahmen dieses Kapitels nun vorgestellt. Als erstes sind die Transparenz/intersubjektive und die Nachvollziehbarkeit/Objektivität als sogenannte übergeordnete Kriterien zu erwähnen. Sie sind für beide Forschungsansätze, also sowohl für die quantitative Forschung als auch für die qualitative Forschung von elementarer Bedeutung und stellen die Hauptsäulen des Kriterienkatalogs qualitativer Forschung dar. Anhand dieser Kriterien lässt sich der genaue Forschungsweg aufzeigen und explizit die Frage beantworten, wie der/die Forschende im Laufe des Forschungsprozesses zu seinen/ihren Ergebnissen gekommen ist.

Die Kriterien Transparenz/intersubjektive Nachvollziehbarkeit/Objektivität dienen somit dazu, die Forschungsergebnisse deutlich ersichtlich und nachvollziehbar zu machen (vgl. Schmelter 2014: 33f).

Für den/die Forschende_n bedeutet dies, ein hohes Maß an Transparenz zu gewährleisten. Dies ist nur dann möglich, wenn im Zuge des qualitativen Forschungsprozesses, eine genaue Dokumentation der Datenerhebung, der Datenaufbereitung sowie der Datenauswertung stattfindet (vgl. Steinke 2015: 324 f.).

Die Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses bildet somit die zentrale Technik um ein nachvollziehbares und transparentes Vorgehen gewährleisten zu können. Hinzu kommt, dass erst dadurch die Anwendung der weiteren Gütekriterien ermöglicht wird und dieses Vorgehen für die weiteren Schritte der Forschung von elementarer Bedeutung ist (vgl. ebd.).

Die Grundprinzipien der qualitativen Forschung werden nun folglich kurz erläutert:

Flexibilität: Flexibilität meint, dass der/die Forschende im Forschungsprozess flexibel auf die Gegebenheiten reagieren sollte. So können/müssen gegebenenfalls im Laufe des Forschungsprozesses die gewählten Methoden und Instrumente eventuell abgeändert werden, wenn sich herausstellen sollte, dass eine andere Methode sich eher für die Untersuchung eignet, als die bereits ausgesuchte (vgl. Schmelter 2014, 42).

Offenheit: Offenheit setzt voraus, dass der Zugang der empirischen Untersuchung nicht im Vorfeld durch eine bereits existierende Theorie vorstrukturiert wird. Offenheit verlangt somit einen offenen Zugang zum untersuchten Gegenstand (vgl. ebd.).

Kommunikativität: Schmelter (2014) versteht unter Kommunikativität den methodisch abgesicherten Einbezug der unterschiedlicher Perspektiven der Akteure in Bezug auf den erforschten Gegenstand (vgl. ebd.).

Reflexivität: Mit Reflexivität ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die Reflexionen der forschenden Person in den Prozess der Forschung einfließen sollen und damit mittelbar und unmittelbar Teil des Forschungsprozesses sind. Die eigenen subjektiven Vorstellungen sind in diesem Zusammenhang stets zu bedenken, offenzulegen und zu reflektieren (vgl. Schmelter 2014: 42).

Datengeleitetheit der Theoriebildung: Damit ist gemeint, dass alle gewonnenen Daten aus der Forschung, auch die, die nicht auf den ersten Blick plausibel erscheinen bzw. verständlich sind, so ausführlich wie möglich diskutiert und zugänglich sein sollten (vgl. ebd.)

Indikation der Methoden: Hierunter ist zu verstehen, dass die gewählte Methode bzw. die Verfahren für die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse begründet werden und zum untersuchten Gegenstand passen sollten (vgl. ebd., 43).

Limitation bzw. Reichweite: Bei diesem Kriterium geht um die Frage, inwieweit sich die gewonnenen Ergebnisse bzw. Erkenntnisse über den Untersuchungskontext hinaus übertragen lassen. Hierfür sollte der Kontext der Untersuchung so genau wie nur möglich beschrieben werden, damit die Nachvollziehbarkeit durch einen Außenstehenden gewährleistet sein kann (vgl. ebd.).

Da bisher noch kein Konsens über die Gütekriterien qualitativer Forschung besteht und eine eindeutige Formulierung derselben bisher noch ausständig ist, ist es von elementarer Bedeutung, dass Untersuchungen und Forschungsprozesse nachvollziehbar gemacht werden,

diese leicht zugänglich sind und sie sich an dem Paradigma qualitativer Forschung orientieren (vgl. ebd.).

4. Datenerhebung und -aufbereitung

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt darin, die subjektiven Wahrnehmungen des eigenen Mehrwerts von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen zu erfassen um diese in einem weiteren Schritt zu analysieren. Die Daten wurden durch narrative Interviews erhoben, mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die genaue Vorstellung der Erhebungsmethode, des Untersuchungskontextes und der befragten Probandinnen erfolgt nun in den nächsten Abschnitten.

4.1 Das narrative Interview

Das narrative Interview wurde, wie es bereits Flick (2000) und Schröder (2003) beschreiben, erstmals von Fritz Schütze in den 1970er Jahren als wissenschaftliches Erhebungsinstrument vorgestellt bzw. im Kontext evaluativer Feldforschung in die Sozialforschung eingeführt (vgl. Schröder 2003: 13). Die besagte Studie von Schütze aus dem Jahre 1977 beschäftigt sich mit den kommunalen Machtstrukturen von Politikern und legte damals den ersten Grundstein für das narrative Interview als Erhebungsinstrument qualitativer Sozialforschung (vgl. Hopf 1995: 355).

Fritz Schütze (1976) äußerte sich zu seiner Erhebung wie folgt: „Es war mit den Gemeinpolitikern ausgehandelt, dass sie zunächst ungestört von Zwischenfragen (...), erzählen sollten. Erst nachdem eine ausdrückliche Coda des Erzählabschlusses von Informationen formuliert war, begannen wir mit den Interviewfragen.“ (vgl. Schütze 1976:163f.). Diese Aussage macht deutlich, worum es in einem narrativen Interview geht und was das eigentliche Grundelement dieser Erhebungsmethode ist.

Das „ungestörte Erzählen“, das Erzählen ohne eine Unterbrechung und ohne eine Lenkung seitens des/der Forschers_in, ist, wie es auch Schütze bereits im oben angeführten Zitat erläutert, ungemein wichtig und das Hauptmerkmal eines narrativen Interviews.

Die Erzählung und damit einhergehend die Rekonstruktion der bereits erlebten Geschichte, steht somit im Mittelpunkt eines narrativen Interviews. Das narrative Interview bedient sich im wissenschaftlichen Prozess mit dem „Erzählen“ bzw. Berichten an der Alltagskompetenz, über

die die meisten Menschen verfügen (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 222). Rosenthal & Loch (2002) werden in diesem Zusammenhang konkreter und beschreiben diese Funktion wie folgt: „Erzählungen stellen eine Art Ressource der Selbstvergewisserung und sich wechselseitigen Verstehens des Menschen dar“ (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 222).

Während einer zwischenmenschlichen Kommunikation ermöglichen sie uns etwas sehr Wichtiges: eine Kommunikation, die darauf basiert im Rahmen des stattfindenden Berichtens gleichzeitig sich auch zu erklären und dabei bestimmte Prozesse zu reflektieren und für sich selbst klar zu machen. Es kann durch das Erzählen ein Selbst-Verstehensprozess und ein Fremd-Verstehensprozess entstehen, wobei beide Prozesse dafür zuständig sind, dass Menschen durch die Rekonstruktion der erlebten Ereignisse bereits erlebte Inhalte leichter verstehen und verarbeiten können (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 222).

Das narrative Interview stellt in der Tradition der empirischen Sozialforschung, welche soziale Wirklichkeit als Resultat interpretativer Prozesse ansieht, ein wichtiges Instrument dar. Mit der Erhebung und Auswertung narrativer Interviews hat man als Forscher_in die Möglichkeit, Sinnkonstruktionen und Handlungen aus der Perspektive der handelnden und betroffenen Individuen zu erfassen, um folglich eine Analyse zu ermöglichen (vgl. Jakob 1997: 445).

Fakt ist, dass das narrative Interview zu den bekanntesten Verfahren der qualitativen Sozialforschung gezählt wird und insbesondere für die Biographieforschung von ungemeiner Bedeutung ist (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 221). Unter anderem, weil sie eben dem/r Forscher_in ermöglicht, eine Nähe zum Individuum aufzubauen und gleichzeitig auch die für wissenschaftliche Untersuchungen nötige und unabdingbare Distanz zwischen Forscher_in und dem Individuum aufrechtzuerhalten. Durch dieses, Forscher_innen – Proband_innen Verhältnis wird sichergestellt, dass die Erzählenden mit ihrer Geschichte den Mittelpunkt des Geschehens einnehmen können. Die offene Erzählaufforderung durch den/die Forscher_in ist in diesem Zusammenhang von elementarer Bedeutung und ein wichtiges Hauptmerkmal dieses Erhebungsinstrumentes. Eine offene Erzählaufforderung soll das Gespräch in Gang setzen, sie enthält somit keine thematischen Einschränkungen, aber die Auswahl und die inhaltliche Darstellung des Erlebten sollte nicht gesteuert werden. Konkret geht es darum, ohne thematische Interventionen des/der Forschers_in lebensgeschichtliche Erzählungen zu generieren und aufrecht zu erhalten (vgl. Marotzki 2006: 225f.). Diese lang andauernden, aus der Situation entstandenen und an die Interaktion gebundenen Narrationen sind das Ziel dieses Erhebungsverfahrens, so Rosenthal & Loch (2002) (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 223). Typisch für das narrative Interview ist somit, dass Erzählungen, im Unterschied zu anderen Textarten, generiert werden. Befragte sollen also nicht in erster Linie berichten, beschreiben, begründen

oder argumentieren, sondern in Bezug auf den relevanten Gegenstandsbereich selbst erlebte Ereignisse und die eigene Beteiligung daran entlang der Zeitachse rekonstruieren (vgl. Holtgrewe 2009: 58).

Da, wie bereits erwähnt, in einem narrativen Interview die interviewte Person gänzlich mit ihrer Geschichte im Fokus des Geschehens steht und alles andere automatisch in den Hintergrund tritt, gilt es, mit dem Prinzip der Offenheit auf eine hypothesengeleitete Datendritterhebung zu verzichten (vgl. Hoffmann Riem 1980 zit. n. Rosenthal & Loch 2002: 221). Der/die Forscher_in hat dabei die Aufgabe, sich zurück zu nehmen um dem/der Probanden_in und seiner/ ihrer Geschichte Raum zu geben. Damit eine Interaktion im Sinne eines narrativen Interviews stattfinden kann, braucht es eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre, da erst durch diese die Thematisierung von Handlungen und Ereignissen, die eher schwierig, negativ behaftet oder mit einer traumatischen Erfahrung verbunden sind, evoziert werden können (vgl. Schütze 1976: 224 f. zit. n. Rosenthal & Loch 2002: 221). Schütze wird in seinen Ausführungen konkreter und fasst die Mechanismen, die zu diesen Erzählungen führen unter drei Erzählpzängen¹⁸ zusammen: „der Gestaltschließungszwang, der Kondensierungs- und Detaillierungszwang.“ (Schütze 1976: 224 f.) Diese drei Zwänge sind laut Rosenthal und Loch (2002) für das narrative Erzählen von elementarer Bedeutung und somit ausschlaggebend für ein wissenschaftlich offenes, informatives und nachvollziehbares Erzählen (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 225).

Der *Gestaltschließungszwang* ist als erstes zu benennen. Hier geht es darum, eine neue Geschichte erst zu beginnen, nachdem die bereits begonnene und damit vergangene beendet worden ist. Es geht dabei darum, einen Gesamtzusammenhang der Geschichte herzustellen. Hierfür ist es wichtig zu verstehen, dass im Rahmen des Interviews auch oft Informationen hinzugefügt werden können. Dabei ist es gängig, dass einer bereits erlebten und rekonstruierten Geschichte seitens der Befragten immer wieder bestimmte Informationen oder bestimmte „wichtige“ Details erst im Nachhinein hinzugefügt werden bzw. später auf sie näher eingegangen wird. Für den/die Forscher_in ist es wichtig, dem/r Erzähler_in in dieser Situation ausreichend Zeit für die Rekonstruktion seiner/ihrer Geschichte zu geben.

Unter dem *Kondensierungszwang* versteht Schütze (1976) die Ausfilterung der wichtigsten Daten, die sinnführend zusammengefasst werden und eine logische Abfolge ergeben. Dieser sogenannte Kondensierungszwang ist sehr wichtig für den Vorgang des narrativen Interviews,

¹⁸ Die erwähnten Erzählpzänge sollen an dieser Stelle kurz vorgestellt werden. Eine detaillierte und deskriptive Ausführung ist bei Schütze (1976) zu finden.

denn er gibt Aufschluss darüber, was der Erzähler oder die Erzählerin für das zu erzählende Geschehen als wichtig betrachtet und was nicht (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 225). Diese Informationen sind wiederum für die Analyse des narrativen Interviews ungemein wichtig.

Beim *Detaillierungszwang* geht es konkreter darum, dass eine Geschichte erst dann Sinn ergibt, wenn alle Zusatzinformationen (beispielsweise Jahreszahlen), die relevant für die Geschichte sein könnten, gegeben werden. Schütze versteht darunter die Notwendigkeit, Erzählungen zum besseren Verständnis des/r Zuhörers_in mit wesentlichen Informationen auszuschnücken (vgl. Schütze 1976: 224 f. zit. n. Rosenthal & Loch 2002: 224).

Im Grunde genommen geht es darum, dass eine Geschichte so ausführlich und schlüssig wie nur möglich erzählt wird. Dabei bietet das narrative Interview der interviewten Person die Möglichkeit, ihre Geschichte so zu erzählen, wie sie es möchte. Er/sie ist der/die Regisseur_in und bestimmt die Reihenfolge der Ereignisse und zudem noch, welche Handlungen von ihm/ihr genauer geschildert werden und welche selektiert werden. Das narrative Interview bietet somit einen größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation eigener Erfahrungen und bei der Entwicklung eigener Perspektiven in Bezug auf das angesprochene Thema (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 221). Doch der/die Forscher_in hat in diesem Zusammenhang eine ungemein wichtige Rolle, die nicht unterschätzt werden sollte. Er/sie ist für den Anstoß und die Aufrechterhaltung des Gespräches verantwortlich. Aus diesem Grund trägt er/sie viel Verantwortung und muss bestimmte Regeln einhalten:

Der Forscher soll das Gespräch in Gang setzen und halten, aber die Auswahl und die inhaltliche Darstellung des Erlebten gerade nicht steuern (...). Es geht im Prinzip darum, (...) ohne thematische Interventionen des Forschers lebensgeschichtliche Erzählungen zu generieren und aufrecht zu erhalten. (Marotzki 2006: 115f.)

Das narrative Interview stellt zwischen dem/der Forscher_in und der interviewten Person eine Art Spiel dar, im Zuge dessen beide gleichermaßen beteiligt sind, wenn auch in unterschiedlichen Funktionen. Die befragte Person steht, wie bereits weiter oben erwähnt, mit ihrer Geschichte und deren Gestaltung im Mittelpunkt. Der/die Erzähler_in bestimmt welches Detail erzählt wird und welches nicht erwähnt wird, diese Entscheidung und auch diejenige darüber, ob argumentierend oder beschreibend erzählt wird, obliegt dabei allein bei der interviewten Person.

Der/Die Forscher_in sollte jedoch durch Aufmerksamkeitsbekundungen wie „mh“ intervenieren oder den/die Erzähler_in durch Blickkontakt motivieren und unterstützen (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 229). Abschließend ist es wichtig festzuhalten, dass ein narratives

Interview in einzelne Phasen unterteilt ist. Sie werden von Fischer, Rosenthal & Rosenthal 1997 wie folgt charakterisiert:

1. Die offene Erzählaufforderung: Die offene Erzählaufforderung dient zum Gesprächseinstieg und soll die Befragten anregen, mit ihren Erzählungen zu beginnen.
2. Die autonom gestaltete Haupterzählung: der/die Forscher_in erkennt das Ende der Phase der Haupterzählung an einem konkreten Hinweis des/der Erzählers_in. Ein möglicher Hinweis könnte wie folgt lauten: „So war mein Leben“ Solche Hinweise sind wichtig. Sie geben schlussendlich dem Forscher das Zeichen, in die nächste Interviewphase wechseln zu können (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 230).
3. Die erzählgenerierende Nachfrage:
 - a. „erzählinterne“ Nachfrage: Es geht darum, durch gezieltes Nachfragen seitens des/der Forschers_in mittels notierter Stichpunkte, den/die Erzähler_in zu motivieren, bestimmte Erzählpassagen detaillierter zu berichten.
 - b. „externe“ Nachfrage: Sie ergibt sich primär aus den Relevanzentscheidungen des/der Interviewenden und sollte kurz vor dem Abschluss des Interviews gestellt werden. (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997: 416).
4. Der Interviewabschluss: Ein möglicher Interviewabschluss kann folgende Fragestellungen beinhalten: „Gibt es noch irgendetwas, das Sie gern noch erzählen möchten?“ oder „Gibt es etwas, das Sie hinzufügen möchten?“ Sehr wichtig und interessant dabei ist, dass mit der Formulierung dieser abschließenden Fragen bzw. durch die Beantwortung derselben immer wieder neue Erzählungen oder erlebte Ereignissen aufkommen können, die mitunter von großer Bedeutung für das Thema bzw. für die Forschungsfrage sind und von den Erzählenden während des Interviews ausgespart wurden (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 232).

Abschließend sollte noch hinzugefügt werden, dass die Reichhaltigkeit des narrativen Interviews als Erhebungsmethode einen großen Vorteil darstellt und der/die Forscher_in mit Hilfe dieser Methode die Möglichkeit hat, an bedeutsame, nicht standardisierte Informationen gelangen zu können. Einer der Nachteile ist, dass die geführten Interviews unterschiedliche Qualitäten aufweisen können und die Datenerhebung dadurch enorm eingeschränkt wird. Außerdem ist in diesem Zusammenhang die Masse an Informationen als ein weiterer Nachteil zu erwähnen, denn auch diese kann schließlich variieren. Welche Schwierigkeiten und Hindernisse sich durch die Wahl des narrativen Interviews als Erhebungsmethode für die

vorliegende Arbeit ergeben haben und weshalb genau diese Methode eingesetzt wurde, wird im nachfolgenden Kapitel näher erläutert.

4.1.1 Reflexion der Erhebungsmethode

Im Mittelpunkt dieser wissenschaftlichen Arbeit stehen die subjektiven Wahrnehmungen des eigenen Mehrwerts von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt somit darin, zu erfassen wie Lehrpersonen mit Migrationshintergrund mit ihren Ressourcen umgehen und zudem, wie sie sich als Lehrpersonen damit fühlen. Erlebte Ereignisse stehen somit im Fokus dieser Fragestellung. Es geht nicht um konkrete Zahlen und Fakten, also nicht darum, wie oft etwas stattgefunden hat, sondern um Handlungsabläufe, die in der Vergangenheit stattgefunden haben. Im Zuge dessen soll das Erlebte aus der Sicht der Lehrkräfte betrachtet und verstanden werden. Wie fühlt sich zum Beispiel eine Lehrperson, wenn sie im Klassenzimmer aktiv ihre Muttersprache benutzt, um mit den Schüler_innen zu kommunizieren? Sieht die Person den eigenen Mehrwert durch die gelebte Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer? Oder wie geht sie mit der Bezeichnung „Migrationshintergrund“ im Allgemeinen um? Was bedeutet diese Bezeichnung für ihn/sie? Solche wissenschaftlich relevanten Fragen können nicht mittels geschlossener Fragestellungen erhoben werden, da es schließlich um Wahrnehmungen und subjektiv erlebte Ereignisse geht.

Erzählungen von selbsterlebten Ereignissen enthalten echte gelebte Emotionen, Kognitionen und Selbsterklärungen (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 235), genau diese Informationen waren von Relevanz für die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage. Das narrative Interview als Erhebungsmethode gab die Möglichkeit, bedeutungsvolle Daten zu erhalten. Hinzu kommt, dass durch die offene Erzählaufforderung, die Probanden_innen dazu angeregt wurden, intensiv über ihre Erlebnisse nachzudenken und ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, umfassend zu antworten. Schließlich lautete das Ziel, eine Lebenserzählung zu evozieren, wobei die offene Erzählaufforderung zu einem Erzähl- und Erinnerungsfluss führen soll. Dabei stand das Individuum, also die Lehrperson mit ihrer Geschichte, gänzlich im Vordergrund.

Als Erzählaufforderung für die durchgeführten Interviews wurde die folgende Fragestellung ausgewählt: *Wieso bist du Lehrer_in geworden?*

Diese offene Fragestellung wurde bewusst ausgewählt, da es sich hierbei um eine möglichst neutrale Einstiegsfrage handelt, die wiederum nicht sofort den Fokus auf die der Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsfrage legt. Die Einstiegsfrage trug dazu bei, dass die interviewten Lehrpersonen dazu angeregt wurden, über ihre Leben nachzudenken, darüber

intensiv zu überlegen, weshalb sie lehren, wie es dazu gekommen ist und auf welche Hindernisse sie dabei gestoßen sind. Wobei in diesem Zusammenhang zu erwähnen ist, dass die Interviewpartnerinnen zuvor darüber informiert wurden, dass sich die Forschung grob mit dem Thema Migrationshintergrund befasst. Dies hat zu einer Sensibilisierung beigetragen.

Die rekonstruierten Geschichten der interviewten Lehrpersonen im Interview standen gänzlich im Vordergrund der Erhebung. Ziel der offenen Fragestellung war es, dass die Lehrpersonen über sich selbst nachdenken und sich darüber bewusst werden, was sie selbst als Lehrpersonen überhaupt ausmacht. Des Weiteren galt es zu überlegen, welchen Einfluss der eigene Migrationshintergrund auf die befragten Lehrpersonen hatte, welche Rolle diese Betitelung spielte bzw. bis heute noch im Lehreralltag für sie spielt. So lautete das Ziel, die Lehrpersonen unbewusst zu motivieren, sich über ihren Werdegang bewusst zu werden, um durch die Rekonstruktion der erlebten Handlungsabläufe schrittweise nachvollziehen zu können, welche Ressourcen sie durch den eigenen Migrationshintergrund als Mehrwert sehen und wie sie damit umgehen.

4.1.2 Rolle der Forscherin

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass der/die Forschende im Bereich des qualitativen Forschungsparadigmas eine einflussreiche Rolle auf allen Ebenen des Forschungsprozesses einnimmt (vgl. Schmelter 2014: 42). Aus diesem Grund ist eine reflektierende Auseinandersetzung mit der Datenerhebung selbst und mit der Rolle, die man als Forscher_in einnimmt, unvermeidbar.

Zu Beginn sei festzuhalten, dass die Forscherin dieser Masterarbeit bereits im Zuge früherer wissenschaftlicher Arbeiten Erfahrung mit der Methode des qualitativen Interviews sammeln durfte. Dies stellte sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als Vorteil heraus, da sich die Forscherin bereits ihrer Rolle bewusst war und so bestimmte Fehler vermeiden konnte. Es galt, so wenig Einfluss wie nur möglich auf die Interviewpartnerinnen zu haben, damit die erhobenen Daten nicht verfälscht werden. In diesem Sinne war es wichtig, bereits vor den Interviews zu reflektieren, um sich dadurch der eigenen Rolle als Interviewende bewusst zu werden.

4.2. Transkription

Die durchgeführten Interviews wurden mithilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet. Dabei dient eine Aufnahme des Gesprächs dazu, das Gesprochene zu erfassen und hat den Vorteil, dass sich

der/die Interviewende gänzlich auf den/die Gesprächspartner_in konzentrieren kann. Die Aufzeichnungen wurden im Anschluss an die Interviews transkribiert (vgl. Witzel 2000: 4).

Unter einer Transkription wird „das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ verstanden (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 147).

Langer (2010) sieht das Transkribieren nicht mehr lediglich als Teil der Datenaufbereitung an, sondern bereits als Teil der Auswertung und bezeichnet das Festhalten des Gehörten in Schrift als einen interpretativen Akt (vgl. Langer 2010: 515). Der/die Forscher_in setzt sich im Zuge der Transkription intensiv mit dem gewonnenen Datenmaterial auseinander, wobei bereits während des Hörens „erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen“ entstehen (Langer 2010: 517). Es gibt verschiedene Arten zu transkribieren, wobei für die Wahl der Transkriptionsart der Untersuchungskontext selbst, die ihm zugrunde liegenden Fragestellungen und die dafür verwendeten Erhebungsmethoden ausschlaggebend sind (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 148; vgl. Langer 2010: 516).

Mit der Wahl der Transkriptionsart ist gemeint, dass bei einer Audioaufnahme nicht nur die Wiedergabe der gesprochenen Wörter eine wichtige Rolle spielen kann, sondern auch die prosodischen oder parasprachlichen Aspekte einer stattgefundenen Kommunikation, wie Betonung, Lautstärke, Sprechtempo oder Lachen (vgl. Langer 2010: 519). Sehr oft können sogar parasprachliche Aspekte das Zünglein an der Waage sein und eine zentrale Rolle einnehmen, in dem Sinne wie sie eine Aussage schwächen oder intensivieren. Transkripte werden unter anderem auch als „wissenschaftliche Konstruktion“ bezeichnet, weil sie keine „originaltreue Kopie des aufgezeichneten Gesprächs“ (Langer 2010: 516) bzw. des Interviews gewährleisten können (vgl. ebd.: 516).

Im Zuge eines Gespräches spielen nonverbale Aspekte, wie beispielsweise Blicke, Kopfnicken oder Kopfschütteln eine wichtige Rolle, insbesondere für die Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses sowie das Zeigen von Zustimmung bzw. Ablehnung.

Bei der Transkription einer Audioaufnahme fallen jedoch diese nonverbalen Aspekte weg, die, wie bereits angeführt, für das tatsächlichen Gespräch von elementarerer Bedeutung sein können (vgl. Langer 2010: 519). Wie bereits bekannt, sieht Langer (2010) das Erstellen einer Transkription bereits als Teil des Forschungsprozesses an. In diesem Sinne ist es ungemein wichtig, sich über die Wahl der Transkriptionsform genauere Gedanken zu machen bzw. sich genau zu überlegen, auf welche Aspekte des Gespräches man sich stärker konzentriert und

welche nicht beachtet werden, weil sie nicht relevant für die Forschungsfrage sind (vgl. Langer 2010: 517).

Für die vorliegende Arbeit wurden beide Interviews vollständig transkribiert. Bezugnehmend auf die unterschiedlichen Aspekte der Kommunikation sei in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass im Falle der vorliegenden Arbeit der Inhalt der Interviews im Mittelpunkt steht und nicht etwa die Aussprache und Betonung des Gesprochenen.

Aus diesem Grund erfolgte die Transkription nach den standardorthographischen Normen. Dies bedeutet, dass falsch ausgesprochene Wörter in ihrer richtigen Schreibweise niedergeschrieben wurden. Zudem wurden prosodische Aspekte, wie Gesprächsüberlappung und unverständliche bzw. unvollständige Äußerungen sowie Lachen als paraverbaler bzw. nonverbaler Aspekt im Transkript berücksichtigt, da dies möglicherweise Rückschlüsse auf Unsicherheiten, Ängste oder Zweifel in Bezug auf das Gesagte zulässt.

Damit Außenstehende mit Transkripten umgehen können, bedarf es festgelegter Regeln. Dabei wird Einheitlichkeit zugunsten einer Vergleichbarkeit der Transkripte großgeschrieben, was bedeutet, dass die verwendeten Transkriptionsregeln für alle Transkripte einer Untersuchung gleichermaßen gelten müssen (vgl. Langer 2010: 519). In der folgenden Tabelle werden die für die vorliegende Arbeit geltenden Transkriptionsregeln aufgelistet und kurz erläutert:

((lacht))	paraverbaler Akt
äh/ah; ähm/ahm; hm	Lückenfüller
//mhm//	Ausdruck von Zustimmung
((unverständlich))	Wort oder Satzteil nicht zu verstehen
((Pause))	kurze Pause
((lange Pause))	lange Pause
(Interviewpartner_in scheint sehr aufgewühlt)	Anmerkung der Transkribierenden
((Wortabb...))	Wortabbruch
((Satzabb...))	Satzabbruch

(vgl. Langer 2010: 523)

Mit der Transkriptionssoftware „Express Scribe Transcription“, die für mehrere Monate kostenlos getestet werden kann, wurde transkribiert. Die Software wurde ausgesucht, weil sie sich besonders gut für die Transkription langer Interviews eignet. Mit der Software lässt sich individuell das Gesprächstempo verzögern und es können alle notwendigen Befehle, wie

beispielsweise Play, Pause oder Vor- und Zurückspulen mittels Shortcuts auf den F-Tasten aufgerufen werden.

4.3. Interviewpartnerinnen

Beide Probandinnen haben Migrationshintergrund und lehren zum Zeitpunkt des Gesprächs an einer NMS in Wien. Sie kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und können auf jahrelange Erfahrung als Lehrpersonen zurückblicken. Die Interviewpartnerinnen kennen sich nicht und arbeiten in unterschiedlichen Bezirken. Im Zuge der Wahrung der Anonymität der interviewten Lehrpersonen werden diese mit Pseudonymen benannt, die nichts mit ihrem tatsächlichen Namen zu tun haben.

Jasmin ist 29 Jahre alt und kommt aus der Türkei. Sie wurde in der Türkei geboren, wuchs zweisprachig auf und spricht neben Türkisch Englisch, Deutsch und Spanisch. Jasmin hat in Österreich maturiert und arbeitet an einer NMS im 10. Bezirk in Wien.

Sie unterrichtet unter anderem Deutsch und Geschichte und ist zum Zeitpunkt des Interviews Klassenvorstandsstellvertreterin.

Ramona ist 36 Jahre alt und kommt aus Bulgarien. Ramona spricht neben Bulgarisch und Deutsch auch Italienisch und Englisch. Ramona kam als Kind mit ihrer Familie nach Wien und hat in Wien maturiert. Sie unterrichtet unter anderem Deutsch und Biologie an einer NMS im 16. Bezirk in Wien und ist zum Zeitpunkt des Interviews Klassenvorstand der 4 Klassen.

4.4 Interviewsituation

Damit eine Erzählung evoziert werden kann, braucht es eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre, da erst durch diese eine face-to face- Interaktion ermöglicht werden kann, die wiederum zur Narration führt (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 233). Aus diesem Grund fanden die Interviews bei den Interviewpartnerinnen zu Hause statt. Die Atmosphäre war privat, ermöglichte eine Vertrautheit und bot den Probandinnen die nötige Sicherheit. Die Interviewsituationen waren angenehm, es herrschte bei beiden Interviews eine ruhige und entspannte Atmosphäre. Jedoch sei an dieser Stelle wichtig festzuhalten, dass bei beiden Interviewpartnerinnen zu Beginn der Interviews eine sichtliche Nervosität zu spüren war, die sich aber nach der Eröffnungsfrage gänzlich legte.

Die Forscherin war mit den Interviewpartnerinnen nicht bekannt. Es wurde auch keine Einführung im Sinne eines Kennenlerngespräches geführt und es fand auch diesbezüglich kein

Telefonat statt. Es wurden von Seiten der Forscherin gezielt keine Hintergrundinformationen ausgetauscht, um einer möglichen Lenkung oder Beeinflussung der Probandinnen entgegenzuhalten. Ziel war es, ohne Informationsaustausch und damit ohne eventuelle Voreinnahmen die Interviews zu führen, um somit als Forscherin gänzlich offen sein zu können. Während der Interviews war eine angenehme Distanz zwischen der Interviewenden und den Befragten spürbar, die jedoch nicht beklemmender, sondern professioneller Art war und zu einer positiven Atmosphäre beitrug.

Die Forscherin war insgesamt darum bemüht, eine vertrauensvolle, offene und ungezwungene Atmosphäre zu schaffen und hatte das Gefühl, dass sich die Befragten während des Gespräches auch wohlfühlten, da diese auf die gestellten Fragen ausführlich, interessiert und offen antworteten. Während der Interviews hielt sich die Forscherin gänzlich zurück und hörte den Befragten konzentriert und intensiv zu. Die Forscherin war bemüht, nur bei Unklarheiten Rückfragen zu stellen und ansonsten nicht durch Fragen zu lenken. Die angenehme Gesprächsatmosphäre in den Interviews wurde nicht unterbrochen oder durch bestimmte Vorkommnisse, wie beispielsweise das Läuten eines Telefons, gestört.

Während der Interviews ist der Forscherin aufgefallen, dass beide Interviewpartnerinnen bei bestimmten, eher schwierigeren Themen, mehr Zeit gebraucht haben, um darüber sprechen bzw. erzählen zu können. Daher fanden viele Sprechpausen statt, die dazu geführt haben, dass die Interviewpartnerinnen sich wieder sammeln und schließlich weiter berichten konnten. Die Forscherin war sich bereits zu Beginn der Interviews dessen bewusst, weshalb die benötigte Zeit stets auch gegeben wurde und auch kein Druck durch weitere Fragen, die die Interviewpartnerinnen zum Sprechen animieren sollten, ausgeübt wurde.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass beide Interviews sowohl im Sinne der Forscherin als auch im Sinne der Interviewpartnerinnen zufriedenstellend verliefen und es zu keinen nennenswerten Interviewfehlern kam. Die Tatsache, dass die beiden geführten Interviews sehr umfassend und ausführlich ausfielen, trug dazu bei, dass keine weiteren Interviews mehr durchgeführt werden mussten.

5. Datenanalyse

5.1 Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)

Die Bezeichnung Qualitative „Inhaltsanalyse“ suggeriert auf einen ersten Blick, dass es bei dieser Art von Textanalyse nur um die reine Analyse von „Inhalten“ ginge. In der Tat ist die Qualitative Inhaltsanalyse in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dazu entwickelt worden, um vornehmlich in den aufkommenden Massenmedien, wie Zeitung und Radio quantitative Analysen inhaltlicher Aspekte vornehmen zu können (vgl. Mayring & Fenzl 2019: 544).

Recht bald wurde das ursprüngliche Verständnis der QIA als reine „Inhaltsanalyse“ zu einer Analyse, welche auch die latenten Sinngehalte und subjektive Bedeutungen zum Ziel hat, erweitert (vgl. Mayring & Fenzl 2019: 544).

Heute stellt die Qualitative Inhaltsanalyse eine *Auswertungsmethode* dar, die die Texte bearbeitet, die im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung anfallen (vgl. Mayring & Fenzl 2019: 633).

Vorwiegend handelt es sich dabei um sprachliche Kommunikation, die in schriftlicher Form vorliegt. Dies kann Textsorten aller Art umfassen sowie Bilder bzw. Textsorten, denen Bilder inhärent sind, wie beispielsweise Karikaturen, Werbeanzeigen oder Fernsehnachrichten, aber auch Videoaufzeichnungen von Gruppendiskussionen (vgl. Nawratil & Schönhagen 2009: 333).

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse steht der Forschung ein Verfahren qualitativ orientierter Textanalyse zur Verfügung, bei der, wie bereits erwähnt, es nicht nur um reine Analyse des Inhalts geht, sondern grundlegend um die Analyse von Daten jeglicher Art. So können durch den Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht nur Texte sondern auch Bilder oder Noten analysiert werden (vgl. Mayring & Fenzl 2019: 543f). Mayring (2010) wird in diesem Zusammenhang konkreter und betont in ihren Ausführungen deutlich, dass eine Qualitative Inhaltsanalyse als eine schlussfolgernde Methode bezeichnet werden kann, weil sie nicht nur allein den Inhalt eines Textes zu analysieren versucht, sondern „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“ (Mayring 2010: 13) geben kann. Hierbei ist es sehr wichtig zu betonen, dass eine solche Analyse regelgeleitet ist und zudem systematisch erfolgt, wodurch sie auch für Außenstehende nachvollziehbar wird. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, eine besondere Wichtigkeit zugesprochen (vgl. Mayring 2010: 13).

In Folge führt Mayring (2010) an, dass es zugunsten der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und zu einem Erhalt wissenschaftlich korrekter Daten wichtig sei, das Datenmaterial von

unterschiedlichen Forschenden unabhängig voneinander analysieren zu lassen, wobei alle Beteiligten zu denselben Ergebnissen kommen sollten. Mayring (2010) bezeichnet diese Art von Herangehensweise als InterCoderreliabilität (vgl. Mayring 2010: 51).

Dabei wird die Nachvollziehbarkeit der Qualitativen Inhaltsanalyse erst dann gewährleistet, wenn der Ablauf genauestens erläutert wird und die Analyse schließlich nach genauen inhaltsanalytischen Regeln verläuft bzw. auf eine begründete Regel zurückgeführt werden kann (vgl. Mayring 2010: 49).

Die Qualitative Inhaltsanalyse basiert auf der Grundlage der Bildung von Kategorien und einer Kategorisierung der gewonnenen Daten (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258).

Das Vorgehen besteht prinzipiell aus zwei Schritten. In einem ersten Schritt werden induktiv am Material entwickelte oder vorab theoriegeleitet-deduktiv, sozusagen auf Hypothesen basierende, Kategorien einzelnen Textpassagen zugeordnet (vgl. Mayring & Fenzl 2019: 544). Zunächst ist anzuführen, dass die Grundlage einer induktiver Kategorienbildung die Beobachtung von Regelmäßigkeiten und auffallenden, wiederkehrenden Elementen bzw. Mustern oder auch Besonderheiten im Untersuchungsmaterial ist (vgl. Nawratil & Schönhagen 2009: 343).

Hierfür werden betreffende Textstellen zunächst gekennzeichnet und anschließend bedeutungsgleiche Passagen zusammengetragen. Es findet eine Art Strukturierung des Textes statt. Diese Passagen bzw. Textstellen werden anschließend zusammengefasst um daraus schließlich jeweils eine Kategorie zu destillieren (vgl. ebd.).

Diese Art von Kategorienbildung dient dazu, die Textmenge zu reduzieren und zu klassifizieren (vgl. Früh 2004: 42 zit. n. Kuckartz 2014: 41). In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass sehr oft auch sogenannte Mischformen induktiv-deduktiver Kategorienbildung zu finden sind (vgl. Kuckartz 2014: 59f). Schlussfolgernd kann man sicherlich unterstreichen, dass diese Mischformen bei der Kategorienbildung das Verfahren ausmachen und als Vorteil des qualitativen Verfahrens gelten. Gerade die Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung, so kann man zusammenfassend festhalten, ist sozusagen charakteristisch für das Verfahren, denn das Raster der Kategorien kann auch während der eigentlichen Analyse laufend ergänzt oder verändert werden, womit eine Offenheit des Vorgehens, die wichtig für wissenschaftliche Untersuchungen ist, stets gegeben werden kann (vgl. Nawratil & Schönhagen 2009: 346).

Abschließend ist festzuhalten, dass grundsätzlich drei unterschiedliche Formen der Analyse unterschieden werden: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Mayring 2010: 66). Die Entscheidung für eine bestimmte Form der Analyse hängt dabei von

der Fragestellung bzw. vom Forschungsvorhaben ab und damit von der Tatsache, welche genaueren Ziele mit der wissenschaftlichen Untersuchung verknüpft werden (vgl. Nawratil & Schönhagen 2009: 335).

Das Kategoriensystem, gemeint ist hiermit die Zusammenstellung aller Kategorien, ist das eigentliche Instrumentarium der Analyse. Mit seiner Hilfe wird das Material bearbeitet und es werden dabei, wie bereits weiter oben erwähnt, nur die Textstellen berücksichtigt, die sich auf die Kategorien beziehen (vgl. Mayring & Fenzl 2019: 544). Die für diese Forschungsarbeit erhobenen Daten wurden anhand einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Hierfür wurden Kategorien deduktiv, induktiv oder in einer Mischform (deduktiv-induktiv), gebildet, jedoch meistens in einem mehrstufigen Verfahren (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 265; Kuckartz 2014: 77).

Die Vorgehensweise war die folgende: Zunächst wurden grobe Hauptkategorien gebildet, die sich entlang des gesamten Datenmaterials herauskristallisiert haben. In einem weiteren Schritt wurden die Daten kodiert, also zu den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Es wurde von einer eher geringen und überschaubaren Anzahl der Hauptkategorien ausgegangen, die in einem weiteren Schritt „am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert“ (Kuckartz 2014: 77) wurden.

Das gesamte Datenmaterial wurde schließlich anhand der Kategorien analysiert und ausgewertet (vgl. ebd.). Für die Übersichtlichkeit und einfache Handhabung der Qualitativen Inhaltsanalyse empfiehlt sich eine QDA-Software, die am Computer durchzuführen ist.

Für die hier vorliegende Arbeit wurde für das Kodierverfahren die Analysesoftware MaxQDA verwendet, die als Instrument zur Auswertung qualitativer Daten dient.

5.1.1 Kategorien

Im Rahmen dieses Kapitels sollen nun die Kategorien näher vorgestellt, beschrieben und mit Ankerbeispielen veranschaulicht werden. Für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit wurden die Kategorien vorwiegend deduktiv aus den Interviews und der Forschungsfrage selbst abgeleitet (vgl. Kuckartz 2014: 80). Während der Sichtung und Analyse des Datenmaterials wurden zudem noch weitere, induktive Kategorien gebildet. Durch Zuhilfenahme der Software MaxQDA wurden dann abschließend alle relevanten Aussagen der befragten Lehrpersonen zu den verschiedenen Kategorien zugeordnet.

1.Kategorie: Migrationshintergrund als Ressource

Bei dieser Kategorie geht es hauptsächlich um den Umgang der Lehrperson mit ihrem eigenen Migrationshintergrund. Im Rahmen dieser Kategorie wurden alle Aussagen untersucht, aus denen deutlich hervor geht, dass die Lehrpersonen ihre Identität und damit ihre eigene familiäre Migrationsgeschichte als Ressource und als Bereicherung im Berufsalltag als Lehrer_innen mit Migrationshintergrund wahrnehmen bzw. nutzen.

In diesem Zusammenhang sei zudem erwähnt, dass unter dieser Kategorie auch Aussagen der Befragten in Bezug auf ihre Vorbildfunktion und der ihnen aufgrund ihres Migrationshintergrundes zugesprochenen Empathiefähigkeit gesammelt werden.

Ankerbeispiel 1:

Ja ahm, wir sind halt so eine multikulti, eine sehr offene Schule und ja bei uns haben ja halt fast alle einen Migrationshintergrund. Ja ahm Schüler und halt ahm eben halt auch die Lehrer. Bzw. so nenne ich das ja nicht, sondern sie jeder hat noch zusätzlich Kenntnisse in einer anderen Sprache bzw. Zugang zu einer anderen Kultur. (Ramona, Z.211-214)

Ankerbeispiel 2:

Ahm also ich glaube meine Schüler, ((Satzabb...)) hm... Ich müsste mich ja vor die Klasse stellen und sagen, wo ich geboren bin und welchen Weg gehen musste. Wenn ich das machen würde, dann würde ich ja ahm ja noch mehr eine Vorbildrolle haben. ((Satzabb...)) Ahm und dass sie ja nicht aufgeben sollten, weil wie sie sehen, ahm, dass ich es auch geschafft habe, ahm ja das mach ich ehrlich gesagt nicht. Nicht ahm ja nicht offensichtlich. (Jasmin, Z.367-371)

2.Kategorie: Migrationshintergrund als Hindernis

Bei dieser Kategorie geht es auch um den Migrationshintergrund der Lehrpersonen, jedoch stehen im Rahmen dieser Kategorie die Inhalte im Mittelpunkt, die sich vermehrt mit dem eigenen Migrationshintergrund als Störung und Hindernis auseinandersetzen. Daher sind für diese Kategorie nur die Aussagen von Relevanz, die deutlich machen, dass der eigene Migrationshintergrund der befragten Lehrerinnen deutlich als ein Hindernis wahrgenommen wird.

Ankerbeispiel:

Ähm. Ich weiß halt nicht warum ich damals mit 19 so selbstbewusst war, aber wenn ich es mir recht überlege, ((lacht)) das war kein Selbstbewusstsein, es war pure Naivität. Ich meine, man müsste sich das mal genau wirklich genau vorstellen. So mal richtig auf der Zunge zergehen lassen. ((lacht)) Hm. Also stell dir da doch mal aus der heutigen Sicht halt vor. Ich war 19 und bin da mal gerade ((Satzabb...)) Frisch Matura in der Tasche und ich muss ja sagen, bis dahin war es eh eine Hölle mit vielen großen Stolpersteinen als Ausländerin und da hatte ich ja noch einen tollen Nachnamen, den ahm, kein Mensch schreiben konnte oder aussprechen konnte ((Pause)). (Jasmin, Z. 82-88)

3.Kategorie: Mehrsprachigkeit als Ressource

Unter dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die sich konkret mit der Mehrsprachigkeit der Lehrpersonen beschäftigen und damit, wie die Befragten mit dieser Ressource tatsächlich in ihrem Berufsalltag in der Schule umgehen. Genauer gesagt geht es darum, nachzuvollziehen, wie der Mehrwert der Sprachen im Unterricht bzw. im Schulalltag genutzt wird und wie die Lehrerinnen mit dieser Ressource umgehen

Ankerbeispiel:

Ja ahm ich also, wenn ich da so ein Formular austeile, da habe ich schon das Bedürfnis, es meinen Schülern zu erklären oder es irgendwie möglich zu übersetzen und da setze ich alles, was ich kann. Also ich nutze dann halt auch mal Englisch, Italienisch, Bulgarisch, meine Hände ahm meine Füße alles was ich habe. ((lacht)) Und wenn ich die 3 Wörter ahm auf Serbisch weiß, dann nutze ich die halt auch. Hauptsache ich habe alles gegeben ((lacht)). (Ramona, Z.162-171)

4.Kategorie: Abgrenzung/ Diskriminierung

Bei dieser Kategorie sind alle Aussagen von Relevanz, die Diskriminierungsvorfälle oder Exklusionserfahrungen bedingt durch den Migrationshintergrund der Lehrpersonen beschreiben. Hinsichtlich dessen ist es wichtig zu unterstreichen, dass für diese Kategorie die unterschiedlichen Orte, an denen die Befragten von Diskriminierung betroffen waren, nicht von Bedeutung sind. Es werden sowohl die Abgrenzungserfahrungen in der Schule, im Studium sowie auch im jetzigen Arbeitsort zur Kenntnis genommen.

Ankerbeispiel:

Ahm das ist eigentlich ja halt schlecht. Ja ahm ich ja habe so viele Jahre gekämpft für mich, die Ausbildung gemacht, ja und jetzt bin ich da und will endlich mal dazu gehören und endlich mal nicht die Türkin sein, sondern die Lehrerin der Ersten hm ja, ahm ja es fehlt die Akzeptanz ja ahm schon ((lange Pause)) (Jasmin, Z.403-406)

5.Kategorie: Schüler_innen-Lehrer_innen Beziehung

Unter dieser Kategorie wurden alle Aussagen gesammelt und analysiert, die sich mit der Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung auseinandersetzen. Dabei ging es darum, anhand der getätigten Aussagen zu sehen, ob und inwiefern der Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden hat.

Ankerbeispiel:

Ich glaube, also, ich habe und hatte immer ein gutes Verhältnis zu meinen Schülern. Ahm, ja ist aber auch klar, ich verstehe die halt ziemlich gut, weiß, was sie manchmal durchmachen. ((Pause)) Ahm, wenn ich ihnen in die Augen schau, ist dann mir dann manchmal alles klar. (Jasmin, Z. 346-348)

6.Kategorie: Ansprüche an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund/

Mehrfachbelastung und der Umgang mit Heterogenität

Für diese Kategorie sind alle Aussagen wichtig, die beschreiben, wie die befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die aktuell vorherrschende vermehrte Heterogenität in der Klasse umgehen. Relevant für diese Kategorie sind zudem Aussagen, die sich sowohl mit von außen an die befragten Lehrpersonen herangetragenen Ansprüchen befassen als auch mit Ansprüchen, die Lehrer_innen mit Migrationshintergrund an sich selbst stellen.

Ankerbeispiel 1:

Ahm, ja mir gegenüber sitzen nun mal 25 Schüler, von denen 97% Migrationshintergrund bzw. Migrationsgeschichte haben, Migrationserfahrung. Und diesen Zusatztitel trägt nun auch halt ihre Lehrerin. Vielleicht kichern sie deswegen nicht ((lacht)). (Jasmin, Z. 260-264)

Ankerbeispiel 2:

Ähm, ja hm, da war einfach eine Angst, die eingeforderten Kompetenzen nie erfüllen zu können. Na ja allein die Vorstellung war einfach unglaublich und irrsinnig! Hm, Bin auch nicht selbstbewusst, oder? ((Pause)). (Jasmin, Z.221-223)

Ankerbeispiel 3:

Ahm ja ahm danke das ist für mich ja mittlweile ja Alltag. Ahm ich habe ja zig AO Kinder, ja ich habe ja die Klasse letztes Jahr übernommen. Ja es war so: eines Tages kam der Direktor und meinte es ist, dass in ganz Wien keinen Platz gibt für Drittklässler und sie und der Bezirksschulinspektor haben sich überlegt, diese Kinder bei uns aufzunehmen und ahm sie hat an mich hm gedacht, dass ich die Klasse dann halt übernehme, und ahm sie meinte: „Du machst das schon.“ Und ja ahm 2 Tage später kam ich ahm in die Klasse und war dann halt selber überrascht ah ja ahm voll der Schock. Die die Kinder ahm ((Wortabb...)) alle schauen mich mit großen Augen an. ((Satzabb...)) Ja, ich habe ja eigentlich von 25 Kindern na ja 10 /12 außerordentliche, die kein Deutsch konnten ähm aber wirklich, die sind gerade nach Österreich gekommen und ja da waren ja auch welche, die zwar hier geboren waren, ((lacht)) aber trotzdem kein richtiges Deutsch konnten. Und ja ahm und in solch einer Klasse unterrichtete ich. Ja ahm ur die Herausforderung. Ja ahm voll. ((lange Pause)) (Ramona, Z.179-190)

7.Kategorie: Wahl des Berufes

Diese Kategorie befasst sich mit den Aussagen der Lehrpersonen, in denen sie sich über die Entscheidung für ihre Berufswahl äußern. Dabei wurden speziell die Äußerungen zur Kenntnis genommen, die sich mit dem Einfluss der eigenen Schulzeit und Kindheit der Befragten auf ihre spätere Berufswahl befassen.

Ankerbeispiel:

Hm, also hm ich glaube unbewusst wollte ich schon bestimmt, seit ich Kind bin, Lehrerin werden. Sicher spielt auch die Tatsache, dass meine Eltern selbst Lehrer sind eine große Rolle mit bei. Das glaube eigentlich ich schon. Ähm ...Ich denk mal sie haben da mich enorm geprägt...ähm aber es war jetzt nie so, dass ich mich dazu gedrängt gefühlt habe, oder so. Das ahm sicher nicht. ((Pause)). (Jasmin, Z. 3-7)

6. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Hinsichtlich einer Beantwortung der zentralen Fragestellung der vorliegenden Arbeit soll nun die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten erfolgen. Hierfür werden anhand der festgelegten Kategorien relevante Aussagen der befragten Lehrpersonen bezüglich des eigenen Mehrwerts durch den Migrationshintergrund und die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen diskutiert, interpretiert und zusammengefasst. Das Forschungsinteresse liegt darin, zu erfassen, wie Lehrpersonen mit Migrationshintergrund mit ihren Ressourcen und mit der ihnen von außen zugeschriebenen Betitelung „mit Migrationshintergrund“ im Berufsalltag umgehen. Gleich zu Beginn soll in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass die Aussagen zu Kategorie 7 *Wahl des Berufes* bei der Untersuchung des Interviewmaterials zwar durchaus interessante Sichtweisen geboten haben, diese jedoch für die Beantwortung der Forschungsfrage keine besondere Rolle spielen. Aus diesem Grund wurden sie im Zuge der Datenanalyse zwar untersucht, es wird jedoch nun nicht näher auf diese eingegangen.

Mit Bezug auf die Forschungsfrage werden daher in einem ersten Schritt die Aussagen der befragten Lehrpersonen zum Thema *Migrationshintergrund als Ressource* (Kategorie 1) zusammengefasst und interpretiert. Außerdem werden im Rahmen dieser Kategorie die den Lehrenden mit Migrationshintergrund von außen zugesprochenen Kompetenzen, wie Vorbildfunktion und Empathiefähigkeit, näher untersucht.

Im nächsten Schritt werden die relevanten Aussagen der interviewten Lehrpersonen zum Thema *Mehrsprachigkeit als Ressource* (Kategorie 3) betrachtet. Hierbei steht der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt der Analyse, weshalb das Hauptinteresse den Fragen gilt, welchen Mehrwert die eigene Mehrsprachigkeit für die Lehrpersonen hat und ob diese auch tatsächlich von ihnen genutzt wird. Darauf folgen die Betrachtung und die Diskussion der Aussagen zur Kategorie 5. Hier geht es konkret darum zu verstehen, über welche Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung die beiden Lehrerinnen mit Migrationshintergrund berichten und ob ihr eigener Migrationshintergrund einen Einfluss auf diese Beziehung hat.

Abschließend folgt die Betrachtung und Interpretation der Kategorien 4 und 2. Im Zuge der Analyse der Aussagen zur Kategorie *Abgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen* (Kategorie 4) und der Aussagen, die sich mit *Migrationshintergrund als Hindernis* (Kategorie 2) beschäftigen, vollzieht sich ein Perspektivenwechsel, da nun negative Aspekte im Vordergrund stehen. Der Fokus richtet sich nun auf alle Aussagen der befragten Lehrpersonen,

die sich mit den Themen Diskriminierung, Abgrenzung und Migrationshintergrund als Hindernis beschäftigen.

Zuletzt werden noch die Aussagen der Kategorien *Ansprüche an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund/ Mehrfachbelastung und der Umgang mit Heterogenität* (Kategorie 6) untersucht, wobei diese damit abschließend in den Mittelpunkt der Diskussion rücken. Eine nähere Auseinandersetzung damit soll dazu dienen, den Blickwinkel auf Lehrer_innen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Themen Wertschätzung und Zugehörigkeit zu erweitern. Darunter ist zu verstehen, dass die Interpretation der Aussagen der Befragten zu Kategorie 6 eventuell einen Beitrag dazu leisten kann, erkennen zu können, dass diese Themen im Schulalltag von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eine sehr wichtige Rolle spielen. Abschließend sei gesagt, dass sich manche Aussagen mitunter mehreren Kategorien zuordnen ließen, sich einzelne Kategorien inhaltlich daher tangieren bzw. ineinandergreifen.

6.1. Migrationshintergrund als Ressource

Im Rahmen der durchgeführten Interviews wurden seitens der befragten Lehrpersonen bedeutungsvolle Aussagen über den Migrationshintergrund als Ressource getätigt, die nun folglich analysiert und diskutiert werden.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels betont wurde, ist die Kategorie *Migrationshintergrund als Ressource* umfangreich, denn sie umfasst gleichzeitig weitere Effekte, wie die Vorbildfunktion oder Empathiefähigkeit von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund.

Ganzheitlich betrachtet lässt sich gleich zu Beginn festhalten, dass der eigene Migrationshintergrund, laut Aussagen der befragten Lehrpersonen, als Ressource wahrgenommen und auch als solche im Berufsalltag genutzt wird. So geht beispielsweise Ramona mit ihrem Migrationshintergrund sehr offen um und nimmt ihn auch deutlich sichtbar als Ressource wahr:

Ahm bin ja ehrlich gesagt für mich nicht ein Mensch mit Migrationshintergrund, sondern ein Weltmensch. Ich sehe ahm da keine Einschränkung, die die Nationalität mit sich bringt. Ich habe da ahm eine andere, ähm ja voll, ja ur die andere Sichtweise und lasse da mich auch net in irgendeine Schublade packen oder so. ((Pause)) Verstehst du? (Ramona, Z. 230-234)

Wie man deutlich am Zitat erkennen kann, fühlt sich Ramona durch den Migrationshintergrund nicht eingeschränkt und auch nicht auf ihre Nationalität als Bulgarin reduziert. Sie sieht sich als Weltmensch. Sie spricht über den Migrationshintergrund sehr positiv und man merkt deutlich bei Betrachtung der Aussage, dass sie einen selbstbewussten Umgang mit ihrer eigenen familiären Herkunftsgeschichte pflegt und diese für sie selbst als etwas ganz Natürliches und

Bereicherndes sieht. Gleichzeitig sieht man, dass sie der Betitelung „Migrationshintergrund“ kritisch entgegensteht.

Auf die Frage der Forscherin, was sie als Lehrperson über ihre Zugehörigkeit und den Migrationshintergrund denkt, antwortet Ramona nämlich recht zügig und mit einer gewissen Leichtigkeit wie folgt:

Ja, ahm den Vergleich zwischen zwei Kulturen, zwischen zwei Ländern, zwischen zwei Wirtschaftsformen, zwischen zwei Einstellungen also ((Wortabb...)) also wie man das wahrscheinlich eher ahm Kulturmentalität kennt man ((Wortabb...)), wobei Mentalität eher ein Stempel ist. Ja, das verbinde ich damit. ((Pause)). (Ramona, Z.222-225)

Für sie gehöre das „Multi-Kulti-Dasein“ und der Migrationshintergrund heute zum Leben dazu und sie nimmt beides als Bereicherung und Chance an. Als Chance, etwas Neues über Kulturen und Sprachen zu lernen. Ramona sieht im Migrationshintergrund den Vorteil, Vergleiche herstellen zu können. Sie spricht darüber, dass man als sogenannter Mensch mit Migrationshintergrund die Möglichkeit hat, sich zu vergleichen und daraus würden Synergien entstehen, die sie wiederum als positiv wahrnimmt.

Zudem gibt sie an, nichts von Stempeln und damit von Stereotypen zu halten. Im Gegenteil, sie genießt die Tatsache voneinander lernen zu können und die Möglichkeit zu haben, Einblick in verschiedene Kulturen zu gewinnen.

Als Mensch mit Migrationshintergrund nimmt sie ihren Migrationshintergrund somit nicht als Handicap war. Sie sieht sich im Gegenteil als Weltmensch, der durch seine eigene Identität viele Möglichkeiten hat zu lernen und zu wachsen.

Hm, ich ahm meine ahm du kannst dir ja ahm ja ahm nicht aussuchen, wo du geboren wurdest. ((lange Pause)) Einerseits ist das ahm egal, andererseits eine Bereicherung, würde ich sagen. Du hast da Informationen, du hast diese Kultur in dir und die Möglichkeiten, du hast da ja ahm zwei Pools aus den du schöpfen kannst. Ahm das sind ja reine Schätze, die hm mich dann dementsprechend ausmachen. ((lange Pause)). (Ramona, Z.236-240)

Besonders interessant und bemerkenswert an Ramonas Aussagen ist die Tatsache, dass sie einen sehr offenen Umgang mit ihrer eigenen Identität bzw. mit ihrem Migrationshintergrund pflegt. Sie akzeptiert ihn nicht nur als etwas, das zu ihr gehört und das sie als Mensch ausmacht, sondern sie sieht den Migrationshintergrund auch als eine Art Schatzkiste mit Ressourcen an, aus der sie immer wieder etwas entnehmen kann. Dies wird insbesondere bei der Betrachtung des folgenden Zitates deutlich. Ramona betont in ihrer Aussage, dass der Migrationshintergrund für sie gar keine relevante Rolle spielt:

Hm, ahm, ja ahm die Welt ist bei mir zu Hause und ich bin die ganze Welt, so sehe ich das. Ich beschränke mich nicht auf diesen blöden Migrationshintergrund. Ahm voll interessant, es nennt mich niemand so ((lacht)). Ich empfind mich auch nicht so ich bin halt Ramona und kann noch

zusätzlich dies und das, ahm. Ja hm. Ich habe halt ein Gefühl für Kultur, ja so denke halt. (Ramona, Z.242-246)

Bei der Betrachtung des nächsten Zitates kann geschlussfolgert werden, dass sie sich nicht durch ihren Migrationshintergrund definiert und sich auch dadurch nicht eingeschränkt fühlt. Im Gegenteil, sie ist Ramona und ihre Identität macht sie zwar aus, aber sie lässt sich nicht allein durch ihre Herkunft definieren. Der Betitelung „Migrationshintergrund“ steht sie dabei ganz klar kritisch gegenüber. Interessant an ihrer Aussage ist auch, dass sie sich beispielsweise durch die Ressource Mehrsprachigkeit, im Vergleich zu einer Lehrperson ohne Migrationshintergrund, nicht unbedingt im Vorteil sieht, sondern als eine Lehrperson, die durch ihre migrationsbedingten Ressourcen schlichtweg mehr Möglichkeiten hat, sich in bestimmten Situationen im Unterricht besser helfen zu können.

Ahm, ja, wie gesagt, ich denke da eigentlich gar nicht dran, hm was ich so sehe ((Satzabb...)), dass ich überall wo ich war, ich da was mitgenommen habe und irgendwas hat mich beeindruckt und dementsprechend macht mich das aus. Ich definiere mich nicht über meine Herkunft und es hat ahm keinen Einfluss auf mich in dem ahm Sinne. Ich bin halt dann Ramona und ja, nur weil so heiße, heißt es nicht, so ja bin oder so bin. Ahm ich bin net ein schlechter Mensch mit meiner Herkunft oder ein besserer oder ahm nur weil ich Bulgarisch, Italienisch weiß, bin ich auch net besser jetzt dann halt wie mein Kollege oder kann besser unterrichten. Ich weiß mir halt manchmal besser zu helfen. ((lacht)) Ja ahm verstehst du ahm, hm ich denke da so, das Leben hat mich geformt und ähm ich bin halt so wie ich bin, hm halt Ramona. Der Migrationshintergrund hat über nichts zu sagen. Hm mir ist er egal, ehrlich gesagt, ja ahm ja, ist nur ein Begriff, den irgendein Idiot erfunden hat. (Ramona, Z.248-258)

Wie bereits weiter oben erwähnt, ist laut den Aussagen der Befragten deutlich zu erkennen, dass der eigene Migrationshintergrund als Ressource wahrgenommen wird. Zudem lässt sich feststellen, dass sie sich sehr wohl darüber bewusst sind, eine andere Rolle im Klassenzimmer auszuüben als Kolleg_innen ohne Migrationshintergrund.

In diesem Zusammenhang sprechen die Lehrpersonen über ihre Rolle als Vorbilder, wobei recht schnell deutlich wird, dass sie vielfältige Identifikationsmöglichkeiten für Schüler_innen mit Migrationshintergrund bieten.

Jasmin ist zwar in Bezug auf ihre familiäre Herkunftsgeschichte, im Vergleich zu Ramona, nicht so offen und steht dem Ganzen auch im Allgemeinen sehr kritisch gegenüber, doch auch sie ist sich darüber bewusst, dass sie eine Vorbildfunktion als Lehrperson mit Migrationshintergrund hat.

Ahm schwierig, zu beantworten. Weiß nicht, ahm ich glaube ich bin für manche ein Vorbild, ahm ja, das glaube ich schon. Die fühlen sich halt mit mir verbunden, ahm. Ja ((Satzabb...)) hm, die Schüler ((Satzabb...)) ja ich glaube, sie schauen zu mir hinauf, aber wenn ich das halt zulasse. Ahm ja. (Jasmin, Z. 362-365)

Sie spricht von einer Verbindung und darüber, dass ihre Schüler_innen sich an ihr orientieren und zu ihr aufschauen. Sie ist sich zudem darüber bewusst, dass sie als eine Lehrperson mit

Migrationshintergrund einen besonderen Einfluss auf ihre Schüler_innen hat. Dies wird durch das folgende Zitat klar:

Ahm ist ja ist halt dann denke ich hm denke halt logisch:
Frau steht da und unterrichtet Deutsch, das verstehen sie auch so ((lacht)). Ahm ich denke da halt, ich motiviere sie jeden Tag auch so. (Jasmin, Z. 373-374)

Dass die Vorbildfunktion eine wichtige Rolle spielt und dass die Lehrpersonen aufgrund ihres Migrationshintergrunds eine spezielle Verbindung zu Schüler_innen haben, zeigt auch das hier nun folgende Zitat:

Das ist ja ahm tatsächlich so ich meine ahm, hm, ich habe jetzt keine Statistik oder ich glaube halt, ((Satzabb...)) so aber ahm ich glaube, dass viele denken, dass „Ich bin halt ((Satzabb...)). Ich kann ja nur das werden und ich nur der oder jener.“ Ahm und ich will halt zeigen: „Wenn du dich bemühst, kannst alles erreichen. Wenn du dir als Ziele setzen willst, dann dafür hart arbeitest, dann kannst du es erreichen.“ Ahm, das will ich denen halt vermitteln. Du bist halt net eingeschränkt, nur weil du eben halt ja meinetwegen kein Österreicher bist oder net jetzt dann ahm halt dann perfekt sprichst. Ja ahm verstehe mich da nicht falsch, die Sprache ist schon ur wichtig ahm aber es kann halt alles noch werden, und daran will ich, dass er glaubt. Das ist mir da ahm das ur Anliegen. Ja auf jeden Fall. Ahm, ja ich ahm glaube schon, dass da meine Geschichte Einfluss ((unverständlich)) nimmt, aber nicht auf das Lehrerdasein, sondern auf den Menschen Ramona, ja ahm das wiederum hat dann Einfluss auf das Unterrichten. (Ramona, Z.140-150)

Es ist klar erkennbar, dass die Lehrpersonen sich ihrer besonderen Rolle bewusst sind und es ihnen auch ein Anliegen ist, Schüler_innen mit Migrationshintergrund behilflich zu sein, sie zu motivieren und ihnen mitzugeben, dass sie nicht allein sind und es da jemanden gibt, der an sie glaubt. Anhand der bereits angeführten Zitate ist zudem deutlich zu erkennen, dass die befragten Lehrpersonen sich vor allem in Bezug zu ihren Schüler_innen in einem hohen Ausmaß empathisch verhalten und sich teilweise sehr gut in die Lage ihrer Schüler_innen hineinversetzen können:

Ja ahm, es tut mir halt mal schon richtig weh, wenn ich manchmal im Lehrerzimmer höre, wie die Lehrer über bestimmte Schüler reden. Dann denke ich mir „Mein Gott du weißt doch gar nicht, wie schwer er es hier hat. Gib ihm doch einfach Zeit.“ Auslachen oder parodieren bringt da auch einfach nicht viel. Ahm, ja aber da kann man nichts machen, viele im Lehrerzimmer haben einfach keine Ahnung. ((Pause)) Ahm, ja. ((lange Pause)) (Jasmin, Z.355-359)

Jasmin betont mehrfach, dass sie sich in die Schüler_innen hineinversetzen könne und wisse, was diese durchmachen. Und dass diese Tatsache sie auch manchmal belaste, weil sie gern helfen würde, jedoch nicht in der Lage sei, jede_n einzelne_n retten zu können.

Ahm, ja ahm, na ja, manche Schicksale gehen mir schon nah. Es ist nicht leicht, ich kann halt aber nicht alle retten. ((lacht)) Ahm, aber ich bin da und verstehe, was sie dann halt so durchmachen. Ahm, ich versuche zu helfen, wenn ich kann, auch wenn es nur mal das mit ihnen sprechen ist. (Jasmin, Z.350-353)

Auch Ramona spricht darüber und äußert sich in diesem Zusammenhang noch konkreter. Sie macht in ihrer Aussage deutlich, dass auch sie sich dessen bewusst sei, sich aufgrund ihrer

eigenen Migrationsgeschichte in ihre Schüler_innen hineinversetzen zu können. In diesem Sinne sei es ihr daher auch immer wieder ein besonders großes Anliegen, einem_r bestimmten Schüler_in zu helfen, weil sie ja genau wisse was er/sie gerade durchmache. Sie sei ja schließlich den gleichen Weg gegangen.

Ich meine, ich bin den ganzen gleichen Weg gegangen wie jetzt sagen wir mein Schüler so halt, Harkan jetzt zum Beispiel. Ich weiß dann halt schon so, was er da so durchmacht und so die Sprache so ahm lernen, alles neu und so ahm ist dann halt schon ur schwierig und ich denke so ich versuche den Harkan so halt dann an die Hand nehmen, damit der das dann hier so alles packt. So das ist hm dann halt mein Ziel jeden Tag ahm((lacht)) ((Pause)). (Ramona, Z.128-133)

Ramona spricht im weiteren Verlauf des Interviews in diesem Zusammenhang ganz deutlich über die Hilflosigkeit und dass es ihr wichtig sei, dass ihre Schüler_innen diese Hilflosigkeit nicht erleben müssten, wie sie es damals musste:

Ich kann mich da halt in dem Moment gut in die hineinversetzen und fühle mich zurück gebeamt, wie dann meine Eltern vor irgendwelchen Unterlagen da standen keine ähm Ahnung von nichts und ich will nicht, dass die sich auch so hilflos fühlen. Deswegen, wenn ich verteile, dann schau ich zu, dass alle alles verstehen, bzw. können mich die Eltern dann halt immer fragen. (Ramona, Z. 167-170)

Anhand dieser Aussagen wird klar ersichtlich, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte eine besondere Empathiefähigkeit haben und als Vorbilder gesehen werden. Zudem kann aus den oben angeführten Aussagen herausgelesen werden, dass die befragten Lehrerinnen sich in bestimmten Situation in ihre Kindheit zurückversetzt fühlen und es ihnen aus diesem Grund ein großes Anliegen ist, Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu helfen, für sie da zu sein, sie zu unterstützen und zu motivieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Lehrpersonen mit Migrationshintergrund der Tatsache, dass ihre eigene familiäre Herkunftsgeschichte eine Ressource sein kann, klar bewusst sind und sie diese auch als solche wahrnehmen und nutzen. Zudem sind sich die Lehrpersonen über ihre wichtige und besondere Rolle im Klaren und nehmen diese gerne ein, um ihre Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu motivieren und sie darin zu stärken, zu kämpfen.

Indem sie ihre erlebte Migrationsgeschichte im Unterricht bewusst oder unbewusst sichtbar machen, motivieren sie Schüler_innen mit Migrationshintergrund und machen ihnen Mut. Als Vorbild zu fungieren und ganzheitlich eine Identifikationsfigur für ihre Schüler_innen zu sein, ist scheinbar eine Rolle, in die die befragten Lehrer_innen mit Bedacht oft hineinschlüpfen, weil sie dadurch die Möglichkeit haben, ihren Schüler_innen - insbesondere denjenigen mit Migrationshintergrund - eine Lehrperson zu sein, die sie versteht, sie ermutigt und sie auffängt, wenn es von Nöten ist.

6.2. Mehrsprachigkeit als Ressource

Dass die eigene Mehrsprachigkeit eine große Ressource darstellt, wurde recht früh aus der Analyse der Interviews ersichtlich. Beide Lehrpersonen gaben an, ihre Mehrsprachigkeit im Unterricht zu nutzen. Zudem wurde deutlich, dass sie sich als Lehrpersonen mit Migrationshintergrund über die Ressource Mehrsprachigkeit vollkommen bewusst sind und diese auch bewusst einsetzen, um Schüler_innen zu unterstützen. Wie genau dies im Unterricht vonstattengeht, soll anhand der hier angeführten Zitate verdeutlicht werden.

J: Ahm, nur weil ich noch meine noch mehrere Sprachen halt spreche. Ahm, ((Wortabb...)) ahm ich muss auch zugeben, dass ich unbewusst mit diesen Sachen spiele. ((Pause)) ((lacht))

F: //mhm// Was meinst du damit?

J: Na ja nicht oft, aber wenn nötig setze ((Wortabb...)) ich spreche, wenn es nötig ist dann halt meine Muttersprache. Mein Nutzen ahm habe ich schon ahm, ja mein toller Migrationshintergrund kommt mir da schon zu gute ((lacht))

F: //mhm// Verstehe. Kannst du das erklären, was meinst du ahm damit?

F: //mhm// Hast du da ein Beispiel?

J: Hm...Na ja, ich muss kurz überlegen ((Pause)) ahm, also wenn zum Beispiel die Eltern meiner Schüler nur Türkisch sprechen oder verstehen bzw. hm, wenn sie Schwierigkeiten haben, dann übersetze ich gern ahm halt bei Elternabenden oder ahm oft beim Direktor ist auch schon oft vorgekommen ((Satzabb...)). Wenn ich sehe, dass meine Schüler etwas nicht verstehen, ahm hm ich habe ((Wortabb...)) und die verstehen etwas nicht, dann erkläre ich es auf Türkisch, ahm bei der Grammatik hilft es mir oft. Ahm ja das nutze ich schon oft.

F://mhm//

J: Ahm also so ein Beispiel ist, ja oder ahm also, wenn meine Schüler mal einen falschen Satz also es falsch konstruiert bzw. sprechen ahm, ich greife dann halt ein. Ahm aber, und das muss ich dazu sagen, ahm ich spreche ((Wortabb...)) ich spreche sie nie im Plenum an, sondern ahm immer nur mit dem Schüler selbst und ahm weise ihn auf seine Fehler hin, bzw. korrigiere den Satz. (Jasmin und Forscherin, Z.321-340)

Bei genauerer Betrachtung und Analyse des oben angeführten Dialoges wird ersichtlich, wie Jasmin als Lehrperson ihre Mehrsprachigkeit bewusst im Unterricht nutzt. Sie gibt an, dass sie als Lehrende die Sprachen, die sie beherrscht, bewusst einsetzt, beispielsweise um ihren Schüler_innen zu helfen, indem sie ihnen etwas übersetzt oder die Grammatik in einer anderen Sprache erklärt. Jedoch sei an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass Jasmin ihre Muttersprache nie im Plenum spricht, sondern immer nur im Einzelgespräch mit den Schüler_innen, die dieselbe Sprache verstehen. Sowohl die Lehrerinnen als auch die Schüler_innen und mitunter auch deren Eltern profitieren daher vom Gebrauch mehrerer Sprachen im und auch außerhalb des Unterricht, wie beispielsweise bei Elternabenden.

Hm...Na ja, ich muss kurz überlegen ((Pause)) ahm, also wenn zum Beispiel die Eltern meiner Schüler nur Türkisch sprechen oder verstehen bzw. hm, wenn sie Schwierigkeiten haben, dann

übersetze ich gern ahm halt bei Elternabenden oder ahm oft beim Direktor ist auch schon oft vorgekommen ((Satzabb...)). Wenn ich sehe, dass meine Schüler etwas nicht verstehen, ahm hm ich habe ((Wortabb...)) und die verstehen etwas nicht, dann erkläre ich es auf Türkisch, ahm bei der Grammatik hilft es mir oft. Ahm ja das nutze ich schon oft. (Jasmin, Z.329-334)

Auch Ramona setzt aktiv alle Sprachen, die sie, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, beherrscht, als Ressource im Unterricht ein:

Ja ahm ich also, wenn ich da so ein Formular austeile, da habe ich schon das Bedürfnis, es meinen Schülern zu erklären oder es irgendwie möglich zu übersetzen und da setze ich alles, was ich kann, also ich nutze dann halt auch mal Englisch, Italienisch, Bulgarisch, meine Hände ahm meine Füße, alles was ich habe. ((lacht)) Und wenn ich die 3 Wörter ahm auf Serbisch weiß, dann nutze ich die halt auch, Hauptsache, ich habe alles gegeben. (Ramona, Z.162-166)

Während des Interviews war deutlich zu erkennen war, dass Ramona ihre Mehrsprachigkeit mit einer großen Selbstsicherheit und Selbstverständlichkeit einsetzt. Sie verwendet alle Sprachen, die sie beherrscht und nutzt diese jederzeit, wenn dies nötig ist. Stößt sie selbst an ihre Grenzen, leitet sie alles Notwendige in die Wege, um ihren Schüler_innen weiterhelfen zu können.

Ja ähm. Meine Schüler wissen, sie können mich fragen ahm ich helfe und die Eltern kennen mich ja ahm auch mittlerweile und die kommen dann halt manchmal mit Unterlagen und ich übersetze kurz, wenn ich halt kann ahm aber hm, wenn ich es nicht kann, dann gehe ich in den Lehrerzimmer und schau ob es da jemanden gibt, der es übersetzen kann. Ahm ja ahm ja ((Wortabb...)) ja voll, man muss halt nur wissen wie und wo. ((lacht)). Ich kenne da ja nichts. (Ramona, Z.173-177)

Allgemein kann festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit als Ressource von jeder Lehrperson anderes genutzt wird und der Umgang mit dieser Ressource mit hoher Wahrscheinlichkeit bei jeder Lehrperson mit Migrationshintergrund anders ausschauen kann und daher nicht vereinheitlicht werden darf.

Die Gefahr einer Pauschalisierung ist in diesem Zusammenhang gegeben und es wäre daher letztendlich falsch und zudem unwissenschaftlich, voreilige Schlüsse zu ziehen.

Schlussendlich ist es wichtig anzumerken, dass sich die befragten Lehrerinnen über ihre Möglichkeiten bewusst sind und sie manchmal auch unbewusst, geradezu intuitiv auf ihre Ressourcen zurückgreifen und diese aktiv Unterricht oder aber auch bei der Elternarbeit zum Einsatz kommen. Dies sollen zum Schluss die nun folgenden Zitate an dieser Stelle verdeutlichen:

Ahm ((lacht)) komisch ja ahm ((Satzabb...)) und na ja, ab und zu greife ich ja, manchmal hm, unbewusst und oft gezielt, auf meine Kompetenzen-Trickkiste zurück. ((lacht)) Ja, ja ahm so ist das. (Jasmin, Z.383-385)

Ahm ja ur schwierig hm, ja ahm. Mit Händen und Füßen. ((lacht)) Mit allen Sprachen, die ich kann. Jede Sprache macht da eine Tür auf, also den Zugang zu einem Kind ((Pause)). Ja ahm so ist es halt ((lacht)) der ganze normale Wahnsinn. Ja ahm und heute ist ja auch so. Normal halt. ((lacht)) Ja ahm bei uns halt ist es so. (Ramona, Z. 192-195)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Mehrsprachigkeit eine große Ressource im Unterricht sein kann, wobei der Umgang mit ihr jeder Lehrperson selbst obliegt. Doch dass sie eine immense Bereicherung und ein fester Bestandteil der heutigen Schule in der Migrationsgesellschaft ist, ist unumstritten. Vielfalt ist die Realität unserer Schulen und dies ist auch den Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bewusst.

6.3. Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung

Die Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung ist eine sehr wichtige Beziehung und wurde höchstwahrscheinlich auch aus diesem Grund mehrfach von den befragten Lehrpersonen thematisiert. Durch die Analyse der Interviewdaten lässt sich in diesem Zusammenhang offensichtlich und zweifellos feststellen, dass die befragten Lehrpersonen eine innige und starke Beziehung zu ihren Schüler_innen haben bzw. diese auch bewusst pflegen. Bei Themen wie Motivation und Förderung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund durch sie als Lehrpersonen, wurde schnell klar, welche starke Verbindung sie als Lehrkraft zu ihren Schüler_innen haben und dass der dabei geleistete Einsatz nicht unbemerkt bleibt. Die befragten Lehrpersonen gaben konkret an, dass sie sich von ihren Schüler_innen wertgeschätzt fühlen:

Ja ahm, ich meine ich kriege das zurück von meinen Schülern, ahm die haben alle voll die Beziehung zu mir. Ahm wenn die mich morgens sehen, dann kommen sie zu mir schon gerannt, die freuen sie sich. ((lacht)) Wer kann halt das von sich behaupten, ich meine wer freut sich schon auf seine Lehrerein, haha ((lacht)) ja ahm und das heute hm. (Ramona, Z.102-105)

Dass diese enge Beziehung jedoch nicht automatisch gegeben ist und sehr stark von der Lehrperson und ihrer Persönlichkeit abhängt, ist offensichtlich und in dieser Aussage klar zu erkennen:

Ich schau ahm halt dann, das ist mir ur wichtig, dass die Atmosphäre in meinem Klassenzimmer stimmt. Ich unterrichte prinzipiell nicht, wenn da sagen wir mal ahm, wenn da jemand weint oder mit irgendeinem Gesicht dasitzt. Ich lauf da net drüber. Ich bleib dann halt stehen, kläre das und dann unterrichte ich. Mir ist dann halt wichtig, dass es dem Kind seelisch gut geht. Das ist prinzipiell ur wichtig und mir ist egal, wie viel Zeit ich da verliere. Was soll hm da an ähm Wissen vermitteln, das hat für mich in dem Sinne kein Sinn ((lacht)). (Ramona, Z.112-117)

Anhand der Aussagen aus den geführten Interviews lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die befragten Lehrpersonen als Personen und damit als Menschen für die Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung eine wichtige Rolle spielen. Dass ihr Umgang mit den Gegebenheiten im Unterricht unmittelbar damit zu tun hat, welche Verbindung bzw. Beziehung sie als Lehrpersonen zu ihren Schülern haben, wird aus den Aussagen deutlich lesbar. So kann durch

die Analyse der Interviews festgestellt werden, dass die Lehrpersonen sich unter anderem viel Zeit beim Unterrichten nehmen, dass sie sich auf die gleiche Stufe stellen wie ihre Schüler_innen und so eine enge und gute Beziehung zu ihnen aufbauen können. Außerdem ist es den Lehrpersonen wichtig, dass es ihren Schüler_innen gut geht und dass sie sich in der Schule wohlfühlen. Dass dies den beiden Lehrerinnen mit Migrationshintergrund besonders gut gelingt, könnte wiederum an einer Identifikation derselben mit ihren Schüler_innen liegen, woraus schließlich eine starke Verbindung resultiert:

Ich glaube also ich habe und hatte immer ein gutes Verhältnis zu meinen Schülern. Ahm, ja ist aber auch klar, ich verstehe die halt ziemlich gut, weiß, was sie manchmal durchmachen. ((Pause)) Ahm, wenn ich in die Augen schau, ist dann mir dann manchmal alles klar. (Jasmin, Z. 346-348)

Doch dass es auch Schwierigkeiten gibt, dass sich Lehrpersonen beispielsweise mit der Funktion als Vertrauenspersonen überfordert fühlen, die Mehrfachbelastung, der sie ausgesetzt sind, mitunter enorm ist und sie sich in diesem Zusammenhang noch zusätzlich in eine Sonderrolle gedrängt sehen, mit der sie sich nicht immer identifizieren können, soll nun folglich in den letzten zwei Kapiteln behandelt werden.

6.4. Migrationshintergrund als Hindernis/ Abgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen

Wie bereits angekündigt und auch an den ersten Aussagen der befragten Lehrpersonen erkennbar, wird der eigene Migrationshintergrund nicht immer als etwas „Positives“, im Sinne einer Ressource oder Bereicherung, wahrgenommen. Ganz im Gegenteil, es wurde in den Interviews, mehrfach vom Migrationshintergrund als Hindernis gesprochen. In diesem Zusammenhang wurden Diskriminierungserfahrungen und Abgrenzungserfahrungen aufgrund der eigenen Migrationsgeschichte geschildert. Diese wurden sowohl in der Schulzeit auch im Studium als solche wahrgenommen. Im Rahmen dieses Kapitels soll nun dieses umfangreiche Thema behandelt werden.

Die nun folgenden Aussagen zeigen deutlich, welche Beziehung Ramona selbst als Lehrperson mit sogenanntem Migrationshintergrund zum Thema Migrationshintergrund hat, und wie sie damit umgeht:

Ja, ahm ja, ich muss dazu sagen, ich halt ja davon nichts. Ich würde es ja ahm selbst vergessen, wenn mich die Menschen daran net erinnern würden. (Ramona, Z. 227-228)

Der Migrationshintergrund hat über nichts zu sagen. Hm mir ist er egal, ehrlich gesagt, ja ahm ja, ist nur ein Begriff, den irgendein Idiot erfunden hat. (Ramona, Z.256-258)

Interessant an diesen Aussagen ist, dass sie ihren Migrationshintergrund selbst für sich gar nicht groß zum Thema macht, sondern dies eher von außen passiert. Ramona gibt an, das Thema Migrationshintergrund teilweise bewusst verdrängt zu haben, weil sie sich gar nicht damit identifizieren kann und will. Eine Art Verdrängung der eigenen Identität schildert auch Jasmin. Doch bei ihr ist diese Tatsache offensichtlicher und eher negativ behaftet, dies ist ohne Zweifel zu erkennen. Dass sie als Lehrperson mit Migrationshintergrund enorme Schwierigkeiten hat, mit dieser sogenannten Zusatzqualifikation im Berufsalltag umzugehen, steht dabei außer Frage.

Im Interview schildert und berichtet Jasmin genauestens, wie sie ihren Migrationshintergrund in der Schulzeit und im Studium wahrgenommen hat, wobei schnell klar wird, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen teilweise regelrecht traumatisiert ist. Folgende Aussage soll dazu dienen dies zu verdeutlichen:

Ähm, aber mir war auf jeden Fall bis dato nicht klar, dass ich Migrationshintergrund habe. Na ja, nicht ganz. ((lange Pause)) Ähm, ((Pause)) ähm, ich glaube ich habe es erfolgreich verdrängt. ((lacht)) Dass ich anders war, wurde mir schon oft genug in der Schule vorgelebt. Dass ich halt auch ausgelacht wurde und beschimpft wurde, habe ich auch verdrängt und wollte mich auch nicht damit auseinandersetzen glaube ich. (Jasmin, Z. 90-94)

Dieses Zitat macht unmittelbar deutlich, dass der Migrationshintergrund von der befragten Lehrperson aus Selbstschutz verdrängt wurde. Die Erlebnisse im Zusammenhang mit dem eigenen Migrationshintergrund scheinen für Jasmin grausam gewesen zu sein. Sie spricht von Beschimpfungen, von Exklusion und Othering und in diesem Zusammenhang auch darüber, dass sie das eigene „Anderssein“ recht früh feststellen musste. Somit liegt es nahe, dass Jasmin bereits in ihrer Kindheit aufgrund ihres Migrationshintergrundes belastende Erfahrungen machen musste und diese Ereignisse bis dato nicht verarbeitet hat.

Zudem spricht sie in diesem Zusammenhang von der Angst, ständig erkannt, entblößt und stigmatisiert zu werden, nämlich als „diejenige mit dem Migrationshintergrund“. Dabei macht sie in ihren Aussagen deutlich, dass dies für sie absolut nicht wünschenswert ist. Es ist offensichtlich, dass Jasmin, im Vergleich zu Ramona, keinen positiven Umgang mit der von außen an sie herangetragenen Zuschreibung Migrantin/Person mit Migrationshintergrund hat und sie dieses Othering bis heute in hohem Ausmaß belastet.

Ich will für mich halt unsichtbar sein. Ahm, wenn man dich sieht und erkennt, dann zeigt man auf dich mit dem Finger. Ahm, ich habe es einfach satt, dass man mit einem Finger auf mich zeigen kann. Ganz einfach. Und diese Mauer beschützt mich vor den Fingern. Ahm, ich meine ((Satzabb...)) ich will auch nicht, dass die Schüler oder die Eltern mit den Fingern heben. ((Satzabb...)) Dann heißt es ja die Frau kann doch selber kein Deutsch, ((Wortabb...)) ahm, die Finger sind nicht immer negativ, ahm aber ich will auch die positiven nicht. ((lange Pause)). (Jasmin, Z.303-310)

Aus der Analyse der Interviews geht weiterhin hervor, dass die erforderliche Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Migrationsgeschichte als Lehrerin im Schulalltag unmittelbar dazu führt, alte Wunden aufzureißen und Erlebnisse, die sie traumatisiert haben, ihr zurück ins Gedächtnis treten. Themen, die sie längst für sich verdrängt hat, scheinen wiederzukehren und belasten sie als Lehrperson enorm. So erinnert sie sich zum Beispiel während des Interviews an ein bestimmtes Erlebnis in der Schule und zieht Parallelen zu ihrer Studienzeit.

Oh ja, ich kann mich so gut an diesen Augenblick erinnern. Es ist nach so vielen Jahren sehr präsent. ((lange Pause)) Ähm, neben mir steht der Lehrer, vor mir 25, 26 Schüler alle haben große Augen und starren mich an. Ich war vollkommen am Zittern, obwohl ich ein Tag vorher vor dem Spiegel geübt hatte ((lacht)), war ich fertig mit den Nerven. Und dann stehe ich da und schreibe voller Stolz meinen Namen hm, hin und stelle mich dabei vor (Pause). Ähm, Ich kann mich genau daran erinnern, wie ich mit meinem Rücken zu der Klasse dastehe und meinen Namen schreibe und dieses Kichern höre, Nagelstiche ((Wortabb...)) es prallt auf mich ein wie Hagel von allen Seiten. Ähm es war so laut für mich. ((lange Pause)) Ähm ((Pause)) da, genau da, habe ich mich entschieden, ich gehe kein Schritt weiter. Weil ((Satzabb...)) Und habe mich gegen mein Studium als Lehrerin entschieden. Ich gehörte nicht dazu, ahm ich war Frau nicht die, die sie haben wollten ((lange Pause)). (Jasmin, Z.176-186)

Doch auch Jahre später als Lehrerin scheint sie sich nicht in ihrer Rolle wohlfühlen. Mehrfach wurden von Jasmin die Erfahrungen, mit denen sie sich abgegrenzt fühlte, thematisiert und mit jeder neuen Erinnerung aus ihrer Kindheit oder Schulzeit bzw. mit jeder ihrer Aussagen wurde deutlich, dass für sie selbst der eigene Migrationshintergrund negativ behaftet ist.

Ähm, ja geht schon wieder. Hm nein geht schon hm. ((Pause)) Hm, ähm es ist so komisch, wenn ich daran jetzt denke, fällt mir auf, dass ich eine ähnliche Situation, naja nicht ganz ähnlich, ((Satzabb...)) naja doch, ich war ich weiß es nicht und in der Schule, die Lehrerein nahm mich mit in die Klasse und stellte mich vor. Sie sagte meinen Namen und ich stand da mit ihr vor der Tafel und vor mir die Schüler sitzend, ähm jeder schaute ((Wortabb...)) Starnte mich ja starnte mich an, und ähm sie tuschelten gemeinsam und kicherten. ((Pause)) Also genau wie damals stand ich auch da vor der Klasse mit schwitzenden Händen und verstand nichts. Jahre später eine ähnliche Situation mit dem Unterschied nur, ähm dass ich nun die Lehrerin sein soll. Haha ((lacht)) ähm, das ist so paradox, ahm vielleicht ist es einfach die Ironie des Schicksals. Hm ähm hm ((Lange Pause)) es ist voll komisch und doch so logisch. Oder? Ja ähm. (Jasmin, Z.195-204)

Sie nimmt sich als Fremdkörper wahr, so als würde sie nicht dazu gehören, fühlt sich auf eine unangenehme Art entlarvt und unfreiwillig in den Mittelpunkt gestellt.

Aber ich verliere durch diesen Migrationshintergrund meine Anonymität. Ahm, ((Pause)), du musst dir das mal vorstellen, es ist dunkel, keiner sieht was, aber man sieht dich trotzdem, weil du Migrationshintergrund hast. ((Pause)) Ahm, ja das will ich nicht, schon gar nicht als Lehrperson ((Wortabb...)). ja als Mensch ja auch nicht. ((lange Pause)) (Interviewpartnerin ist aufgewühlt). (Jasmin, Z.296-300)

Ähm, warum ich mich damals als Fremdkörper empfunden habe?! (lange Pause) Ähm vielleicht weil ich es eigentlich auch bin ((Satzabb...)) Hm, ähm ehrlich gesagt, manchmal bin ich da ähm

fühle mich noch in der Schule immer noch so, ja ähm komisch, ja stimmt, ist so. (Jasmin, 227-230)

Die heutzutage in der Schule der Migrationsgesellschaft vermarktete Zusatzqualifikation „Migrationshintergrund“ nimmt sie als solche nicht wahr. Für sie ist der Migrationshintergrund ein lästiger Titel, den sie ja eigentlich am liebsten loswerden würde.

Hm, es klingt so komisch, Migrationshintergrund. ((lacht)). (Pause) Hallo ich bin XY und habe Migrationshintergrund. ((lacht)) (Jasmin, Z.265-266)

Ahm, Naja es fühlt sich so an, als ob man zwei Namen hätte, einen ersten und einen zweiten, der dich näher vorstellt. bzw. man mit ((Wortabb...)) so näher analysieren kann. Ahm, wie eine Krankenakte... ahm voll schlimm. ((lacht)) ((lange Pause)) (Jasmin, Z.268-270).

Die Wahrnehmung der eigenen Herkunftsgeschichte als Bereicherung ihrer Identität oder gar als etwas, auf das man stolz sein kann, scheint bei Jasmin durch die vielen negativen Erfahrungen heute nicht mehr möglich zu sein. Sie positioniert sich klar und deutlich in der hier folgenden Aussage gegen die Betitelung „Migrationshintergrund“ und damit gegen die Sonderrolle, die ihr ständig von außen zugesprochen wird:

Puh, ahm also vor Jahren sagte ich voller Stolz, dass ich aus der Türkei bin. Heute gehe ich sehr selten auf meine Herkunft ein. Sowohl im Klassenzimmer als auch im Lehrerzimmer bin ich selten die Lehrperson mit Migrationshintergrund. Ich habe da keine Lust, mich zu erklären und mich zu präsentieren, ist ja auch mein Privatleben. Ehrlich gesagt ((Satzabb...)) Im Gegenteil, ich strebe eher danach, nicht die „Besondere“, „die Andere“ zu sein. ((lange Pause)) ((lacht)) Keine Lust mehr, ahm, war ich ja Jahre lang ((Satzabb...)) Ähm, ((lacht)) es reicht jetzt, es ist genug. Keine Lust mehr auf meinen tollen Titel mehr. Danke ((lacht)) Ich würde ihn schon gern zurückgeben, doch diese Möglichkeit habe ich ja nicht. Oder die Krankheit heilen lassen. ((lacht)). Geht nicht. ((Satzabb...)) Tja damit leben ((Satzabb...)). (Jasmin, Z. 272-280)

Es fällt sofort auf, wie kritisch sich die Lehrperson hier über den Terminus Migrationshintergrund äußert. Jasmin vergleicht die Betitelung „Migrationshintergrund“ mit einer unheilbaren Krankheit, die sie nicht mehr loswerden kann. Dieses Zitat zeigt, welch schwieriges Verhältnis sie zu ihrer eigenen Identität hat. Dies resultiert daraus, dass ihr von außen dauernd mitgeteilt wird, angeblich „anders“ zu sein, obwohl sie sich nicht „anders“ fühlt bzw. fühlen will.

Sie wird im weiteren Verlauf des Interviews noch kritischer und bezieht endgültig Stellung zu ihrem Migrationshintergrund, indem sie angibt, es sattuhaben dauernd mit der eigenen familiären Herkunftsgeschichte in Verbindung gebracht zu werden. Sie bezeichnet die Betitelung Migrationshintergrund als Ratenschwanz und Anhängsel und klagt darüber, dass sie diese vergeblich versucht hat, loszuwerden.

Oh je ahm, puh, schwierig. (Pause). Ahm, also ich bin schon zornig, wie man es wahrscheinlich auch merkt, wenn ich dieses Wort höre. Halt höre. Ahm ich mag es ((Wortabb...)) ich mag es nicht mehr hören, ich mag es nicht sein und ahm ich will gar nicht damit in Verbindung gebracht werden. ((Satzabb...)) ahm seit ((Wortabb...)) seit Jahren, jahrelang versuche ich schon dieses

blöde Anhängsel los zu werden. Ahm ja genau für mich ist so ein Art Ratenschwanz, der an mir hängt. Jemand hat ihn mir angehängt, ahm ja ahm ich will den nicht, ((Satzabb...)) Den ich aber nie wollte. (Jasmin, Z.283-289)

Für Jasmin scheint besonders schwierig zu sein, mit dem eigenen Migrationshintergrund stets konfrontiert zu werden. In der folgenden Aussage der Lehrperson wird deutlich, dass sie immer wieder von ihrer Vergangenheit eingeholt wird:

Ähm ((lange Pause)) ich habe erst da wieder diesen Schmerz erfahren bzw. spüren dürfen „anders“ zu sein. Ähm ((Pause)) bis zu diesem Augenblick, als ich meinen Nachnamen mit der Abkürzung Fr...an die grüne Tafel schrieb, war für mich dieses Bewusstsein nicht da. ((lange Pause)) Na hm, es stimmt nicht ganz, es gab halt schon diese Erfahrungen, die noch früher zurück liegen, diese haben mich spüren lassen, „anders“ zu sein, nicht dazu zu gehören, ahm, aber die waren ((Satzabb...)) und das alles hatte ich wahrscheinlich verdrängt. Vielleicht traf es mich so ähm, hm weiß ich nicht. Aber für mich war das so, als ob jemand einfach kam und mir auf einmal schön einen großen Spiegel vorhielt und ich sah dann halt mein Spiegelbild wieder. Ich wurde wieder mit all dem Mist ((Wortabb...)) mit alles wieder neu konfrontiert, was ich zurückgelassen hatte. ((Pause)). (Jasmin, Z.165-174)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die in diesem Kapitel untersuchten Aussagen sehr kritisch sind und aufzeigen, dass der eigene Migrationshintergrund nicht nur als Bereicherung und Ressource wahrgenommen werden kann, sondern auch als Störung und Hindernis. Dass es Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gibt, die in ihrer Migrationsgeschichte Chancen sehen, etwas Neues zu lernen und es an andere weiterzugeben. Es aber auch auf der anderen Seite Lehrpersonen gibt, die mit dieser Konfrontation nicht umgehen können bzw. sich dabei unwohl und zurückgeworfen fühlen. Und das ist auch das eigentliche Fazit dieses Kapitels: Die Tatsache, dass viele Lehrer_innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Erlebnisse traumatisiert sein könnten und den eigenen Migrationshintergrund nicht unbedingt als einen Mehrwert wahrnehmen. Im Gegenteil, sie versuchen diese Zuschreibung loszuwerden und sich davon zu befreien.

Ja ahm, ich will nicht Frau heißen und die mit Migrationshintergrund sein. Es einfach, ahm ich habe einfach aus der Vergangenheit ja halt hm, ahm für mich gelernt und mit der Zeit eine Mauer aufgebaut, die mich beschützt. Ahm, ich habe da ((Satzabb...)) ich will das nicht mehr. Hm ich habe einfach eine Abneigung mit der Zeit entwickelt. Hm ((lange Pause)). (Jasmin, Z.191-194)

Es ist deutlich zu erkennen, dass die befragte Lehrperson eine große Sehnsucht nach Anerkennung und der Zugehörigkeit hat und aufgrund ihres Migrationshintergrundes nicht erneut abgegrenzt werden will. Das Streben danach ist groß, aber eine Realisierung dessen scheint für sie in weiter Ferne zu liegen.

Hm, ahm weiß nicht, ich ahm glaube Lehrer mit Migrationshintergrund werden nie frei sein. Ahm man wird dann halt immer wieder von seiner Vergangenheit eingeholt, ich könnte auch ein Dokortitel haben trotzdem bleibe ich Frau.....die Türkin ahm, ist halt so, muss man halt akzeptieren ahm ja. Das denke ich schon. ((lacht)). (Jasmin, Z.291-294)

Wie groß die Sehnsucht nach Wertschätzung und Zugehörigkeit von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund tatsächlich ist und welche Ansprüche sie selbst an sich und andere an sie haben, soll Thema des nächsten Kapitels sein.

6.5. Ansprüche an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund/ Mehrfachbelastung und der Umgang mit Heterogenität

Im Rahmen der Untersuchung war deutlich erkennbar, dass die befragten Lehrpersonen sich nicht nur über ihren eigenen Migrationshintergrund bewusst sind, sondern auch darüber, dass heute Vielfalt im Klassenzimmer eine Realität an Wiener Schulen ist. Umso bemerkenswerter ist ihr Umgang damit:

Ahm ja, ich ((Wortabb...)) ich muss da auch voll gerade da an jemand denken. Ähm ein Schüler von mir aus dem Irak, wenn ich mir vorstelle: ich morgens rein und ich ahm ((Satzabb...)), ja ich mach mein Buch auf und sage das so und so. Ja, der bleibt ja komplett auf der Strecke. Ich meine damit nicht die Noten, ja ne, ich meine als Mensch, als Kind. Ich muss mich halt dann an die Situation anpassen und ja ahm ich habe viele von solchen Kindern. Ja ahm aber ich muss dann halt dann selber dazu sagen, dass manchmal ein normaler Unterricht gar äh nicht möglich ist. Ist ahm halt nicht möglich, das habe ich ((Pause)) ((lacht)) so langsam schon akzeptiert. Ja ahm von wegen, ich mach heute das Präteritum, ahm ne äh ne ((lacht)) nicht da. ((Pause)). (Ramona, Z.82-89)

Das oben angeführte Zitat zeigt deutlich, dass die Lehrpersonen aufgrund der Heterogenität in den Klassen und den unterschiedlichen Bedürfnissen ihrer Schüler_innen teilweise gar nicht in der Lage sind, ihre Haupttätigkeit - das Unterrichten - auszuüben.

Allgemein ist festzustellen, dass aus den Aussagen der Lehrpersonen ein überaus souveräner Umgang mit Heterogenität zu erkennen ist. Heterogenität im Klassenzimmer wird als „normal“ empfunden und auch als solches von ihnen akzeptiert. Das Klassenbild und die Schulen selbst haben sich stark verändert. Dies nehmen die Lehrpersonen bewusst wahr:

Ahm, ja mir gegenüber sitzen nun mal 25 Schüler, von denen 97% Migrationshintergrund bzw. Migrationsgeschichte haben/Migrationserfahrung. Und diesen Zusatztitel trägt nun auch halt ihre Lehrerin. (Jasmin, Z.262-264)

Jasmin spricht in diesem Zusammenhang jedoch interessanterweise nicht von der Vielfalt an sich, sondern von dem Migrationshintergrund als Zusatztitel, den sowohl sie als auch ihre Schüler_innen tragen. Ramona findet die Situation an ihrer Schule schön und spricht in diesem Zusammenhang von verschiedenen Wurzeln. Es ist deutlich zu erkennen, dass sie gegen eine Betitelung/Klassifizierung von Menschen ist und für sie ist jeder Mensch doch einfach nur Mensch ist, egal welcher Herkunft.

Ja ahm ich meine das so hm, ich finde das gar nicht gut mit du bist so und du bist der. Ahm. Du bist Mensch und ich auch. Ich mag das offene und ja, man spürt das an unserer Schule, wir

haben viele Lehrpersonen, die andere Wurzeln halt haben und das finde ich schön. ((Pause)). (Ramona, Z. 216-218)

Dass Vielfalt zu der heutigen Schule dazu gehört und sowohl im Klassenzimmer als auch im Lehrerzimmer gelebte Realität ist, wird im folgenden Dialog deutlich:

Ja ahm, ich meine das ist die Realität, das ist die gelebte Realität. Kinder, die kein Deutsch können und sich hier auch mal zurechtfinden müssen und Lehrer, die mit Händen und Füßen reden müssen bzw. unterrichten müssen. Das ahm ist reine Realität an Wiener Schulen. Ja so ist es jetzt. Gehe mal in den 10. Bezirk und mach mal Kafka haha halt ähm ((lacht)) ich ((Wortabb...)) Du bist mal froh, wenn die ein ganz normalen Satz mal hinkriegen. Ja traurig ahm ja aber das ist jetzt halt. Was ((Satzabb...)) ((lange Pause)) (Ramona, Z. 197-202)

F: // mhm// Verstehe ahm ja.

R: Ahm ja ich bin halt in so einer Schule, wo das die Realität ist.

F://mhm// Was meinst du?

R: Ja hm wir sind halt eine multikulti Schule mit multikulti ähm Lehrpersonen und multikulti Schülern. ((lacht)) Bei und ist ahm ist das so, ich kenne es net anders.

F: //mhm// Kannst du dazu noch mehr sagen?

R: Ahm meinst du zu unserer Schule?

F: /mhm// Ja, alles was du erzählen magst!

R Ja ahm, wir sind halt so eine multikulti, eine sehr offene Schule und ja bei uns haben ja halt fast alle einen Migrationshintergrund. Ja ahm Schüler und halt ahm eben halt auch die Lehrer. Bzw. so nenne ich das ja nicht, sondern sie jeder hat noch zusätzlich Kenntnisse in einer anderen Sprache bzw. Zugang zu einer anderen Kultur. (Ramona und Forscherin, Z.197-2914).

Interessant und zugleich auch erschreckend ist jedoch in diesem Zusammenhang die Tatsache, mit welcher Selbstverständlichkeit die Lehrperson mit bestimmten Situationen im Schulalltag tagtäglich umgehen. Dabei wird zum Beispiel von Ramona nur in einem Nebensatz kurz angedeutet, wie traurig die Unterrichtssituation doch sei:

Du bist mal froh, wenn die ein ganz normalen Satz mal hinkriegen. Ja traurig ahm ja aber das ist jetzt halt. Was ((Satzabb...)) ((lange Pause)). (Ramona, Z.201-2012)

Abschließend ist in diesem Zusammenhang zum Thema Umgang mit Heterogenität wichtig festzuhalten, dass sich die Lehrpersonen an die Situationen in der Klasse bereits gewöhnt haben und diese als Normalität wahrnehmen. Wie schwierig dies jedoch ist und was von einer Lehrperson – abgesehen von der Vor- und Nachbereitung und dem Abhalten des Unterrichts - noch alles abverlangt wird, soll als nun als nächstes behandelt werden.

Dass heute Lehrer_innen unabhängig von ihrer Herkunftsgeschichte mehrfachbelastet sind und in die verschiedensten Rollen tagtäglich schlüpfen müssen, ist soweit bekannt. Auch die befragten Lehrpersonen haben in den Interviews von der Mehrfachbelastung und damit

einhergehend von der Überforderung am Arbeitsplatz berichtet. Bei näherer Analyse der Aussagen wird deutlich, was eine Lehrperson an sich und insbesondere eine Lehrperson mit Migrationshintergrund noch zusätzlich neben ihren Kernaufgaben leisten muss. Die interviewten Lehrpersonen gaben an, dass die Mehrfachbelastung, beispielsweise durch die vorherrschende Heterogenität der Schüler_innen, für sie mittlerweile zum Alltag geworden ist.

Ahm ja ahm danke das ist für mich ja mittlerweile ja Alltag. Ahm ich habe ja zig AO Kinder, ja ich habe ja die Klasse letztes Jahr übernommen. Ja es war so: eines Tages kam der Direktor und meinte es ist, dass es in ganz Wien keinen Platz gibt für Drittklässler und sie und der Bezirksschulinspektor haben sich überlegt, diese Kinder bei uns aufzunehmen und ahm sie hat an mich hm gedacht, dass ich die Klasse dann halt übernehme, und ahm sie meinte: „Du machst das schon.“ Und ja ahm 2 Tage später kam ich ahm in die Klasse und war dann halt selber überrascht ah ja ahm voll der Schock. Die die Kinder ahm ((Wortabb...)) alle schauen mich mit großen Augen an. ((Satzabb...)) Ja, ich habe ja eigentlich von 25 Kindern, na ja 10 /12 außerordentliche, die kein Deutsch konnten ähm aber wirklich, die sind gerade nach Österreich gekommen und ja da waren ja auch welche, die zwar hier geboren waren, ((lacht)) aber trotzdem kein richtiges Deutsch konnten. Und ja ahm und in solch einer Klasse unterrichte ich. Ja ahm ur die Herausforderung. Ja ahm voll. ((lange Pause)). (Ramona, Z.179-190)

Die Aussage von Ramona macht deutlich, dass sie als Lehrperson nicht auf bestimmte Situationen vorbereitet wurde, sondern vor vollendeten Tatsachen gestanden ist und die Herausforderungen, die auf sie zukamen einfach annehmen musste. Für beide Lehrpersonen gehören diese Herausforderungen mittlerweile zum Berufsalltag dazu, das erkennt man an ihrer Haltung zu diesem Thema. Bei der Auswertung des Interviewmaterials lässt sich in diesem Sinne feststellen, dass die befragten Lehrerinnen souverän mit den Herausforderungen in der Schule umgehen und diese tadellos meistern.

Ja ahm, ich meine, das ist die Realität, das ist die gelebte Realität. Kinder, die kein Deutsch können und sich hier auch mal zurechtfinden müssen und Lehrer, die mit Händen und Füßen reden müssen bzw. unterrichten müssen. Das ahm ist reine Realität an Wiener Schulen. (Ramona, Z.197-199)

Die Realität in den Schulen scheint für die Lehrpersonen nichts Überraschendes mehr zu sein. Mit einer Selbstverständlichkeit wird über die Mehrfachbelastung und den Arbeitsalltag als Lehrerin mitsamt der Ausübung zusätzlicher Rollen berichtet:

Ahm ich bin da halt schon halt alles. Vertrauensperson, Mama, manchmal ahm kommt ((lacht)) auch erstaunlich oft vor, natürlich Lehrerin ja und halt ahm halt ein Freund irgendwo. (Ramona, Z.134-135)

In diesem Zusammenhang wurde auch geäußert, dass ein normaler Unterricht sehr oft nicht zustande kommen kann, weil die Lehrerinnen mit anderen Dingen beschäftigt sind, wenn beispielsweise die Schüler_innen teilweise so traumatisiert sind, dass an einen geregelten

Unterricht nicht mehr zu denken ist. Dies wird bei Betrachtung der folgenden Aussagen klar ersichtlich

Ahm ja, das ist halt meine Sicht der Dinge. Es geht nicht darum, autoritär da sein Ding durchzuziehen, weil ja ahm vor allem die Kids heute in der Schule, alle diese Kids mit eben ahm halt mit dem Migrationshintergrund und mit den ganzen Problemen zu Hause, etc. oder ahm voll traumatisiert, genau das net brauchen, die brauchen niemanden der sagt „Ist halt so.“ ((Satzabb...)) Die brauchen jemandem, der runter schaut ahm wie soll ich es sagen, der an sie glaubt, der einfach glaubt und versteht und auch mal die in den Arm nimmt. Ahm man glaubt nicht wie liebesbedürftig diese Kinder sind. ((Lange Pause)) Ja voll, dass ahm habe ich mir auch net so gedacht, es ist eigentlich ja ahm voll krass, so hm. (Ramona, Z. 74-81)

Doch neben der Selbstverständlichkeit und dem souveränen Umgang mit den täglichen Herausforderungen des Schulalltags in einer NMS, wurden im Zuge der Interviews seitens der Lehrpersonen auch Unsicherheiten angesprochen. Unsicherheiten und Ängste, die entstehen, wenn man glaubt den Ansprüchen nicht genügen zu können. In diesem Zusammenhang sind sowohl die Ansprüche gemeint, die an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund von außen gestellt werden, als auch diejenigen, die sie selbst an sich stellen. Jasmin schildert ihre Ängste in diesem Zusammenhang sehr deutlich und gibt an, sogar ihr Studium aufgrund dieser Ängste abgebrochen zu haben.

Ähm nein, es geht schon, danke. ((Pause)) Ich habe damals die Entscheidung getroffen, nicht Deutschlehrerin zu werden, weil für mich ganz einfach die Vorstellung, als Ausländerin in einem Gymnasium Kindern mit der Erstsprache Deutsch, Deutsch zu lehren, Ängste auslöste. Ähm diese Ängste ((Wortabb...)) Ängste hatte ich ja, wie nie. Ähm, Ich hatte diese auch nicht, als ich mich beworben hatte. Komisch ähm ja aber, hm, Keine Ahnung, aber genau da prallte dann alles zusammen, es ist so komisch, aber es fühlte sich so an, als würde mein Leben mich da eingeholt haben ((Pause)). Ähm, ich konnte halt nicht schnell genug vor den Tatsachen weglaufen. ((Pause)). (Jasmin, Z.211-218)

Sie spricht hier ganz offen über ihre Angst, als Nicht-Muttersprachlerin nicht gut genug für den Lehrberuf zu sein.

Ähm, ja hm, da war einfach eine Angst, die eingeforderten Kompetenzen nie erfüllen zu können. Na ja allein die Vorstellung war einfach unglaublich und irrsinnig! Hm, bin auch nicht selbstbewusst, oder? ((Pause)). (Jasmin, Z.220-222)

Der Gedanke, den Ansprüchen nicht zu genügen und nicht gut genug zu sein, verfolgt Jasmin schon lange. Und auch noch heute fehlt es ihr an Selbstsicherheit, was anhand ihrer Aussagen deutlich sichtbar wird:

Hm ahm, es ist so komisch, keiner hat mal zu mir gesagt, dass ich sie nicht kann. Im Gegenteil, jeder meint immer, ich hätte ein „native Speaker“- Niveau. Aber ahm komischerweise will ich es mir bis heute beweisen. (Jasmin, Z.240-242)

Schlussendlich geht es Jasmin als Lehrerin mit Migrationshintergrund darum, dazu zu gehören und zu beweisen, dass auch sie dazu berechtigt ist, in der Klasse zu stehen. Es geht ihr darum,

sich selbst und vor allem den anderen zu beweisen, dass sie die erforderlichen Kompetenzen sehr wohl besitzt.

Hm, ahm ja. Warum? Ich weiß es nicht, naja ich habe es gemacht, um mir und den anderen beweisen zu können, dass ich die deutsche Sprache, obwohl sie nicht meine Erstsprache ist, trotzdem beherrsche. Ahm ja. (Jasmin, Z.236-238)

Aufgrund der fachlichen Kompetenzen fühle ich mich in der deutschen Sprache sicher und zu Hause. Hm, ahm, dazu muss ich auch sagen halt, dass ich alles gemacht habe ahm, um dies zu erreichen. Da ist halt immer wieder dieses „Beweisen wollen“. Ich habe z.B. in dem letzten Jahr mich immer bemüht, so viele Fachkompetenzen mir anzueignen, wie nur möglich. (Jasmin, Z.246-249)

Auf die Frage, weshalb sie sich stets weiterbildete und immer neue Kompetenzen aneignete, antwortete sie, dass „man sich nie für gut genug hält.“ (Jasmin, Z. 251)

Die Angst, den Ansprüchen nicht zu genügen, ist, wie bereits mehrfach erwähnt wurde, sehr groß. Eine Nichterfüllung der geforderten Kompetenzen und Anforderungen würde bedeuten, nicht dazu zu gehören und infolge dessen nicht als Lehrerin akzeptiert zu werden. Davor fürchtet sich Jasmin sehr, was auch in den folgenden Aussagen von ihr klar wird:

Ahm das ist eigentlich ja halt schlecht. Ja ahm ich ja habe so viele Jahre gekämpft für mich, die Ausbildung gemacht, ja und jetzt bin ich da und will endlich mal dazu gehören und endlich mal nicht die Türkin sein, sondern die Lehrerin der Ersten hm ja, ahm ja es fehlt die Akzeptanz ja ahm schon ((lange Pause)). (Jasmin, Z. 402-405)

Ahm, weißt du, ich bin ehrlich, öhm, ich will wirklich ((Satzabb...)) ahm, wenn ich mal nicht als die ganz normale ahm, Deutschlehrerin der 1. Klassen gesehen werde, sondern ahm als die Lehrerein mit Migrationshintergrund, dann fühlt es sich so an, als würde die Mauer bröckeln und ahm, man würde den Halt verlieren. Als würde man mich ausziehen und die Kleidung weggenommen bekommen. Ahm, als ja ahm würde ich meine hart erarbeiteten Kompetenzen aberkannt bekommen. Ahm ja, weiß nicht. ((Pause)) Hm, ahm das lustige ist ja, dass ahm, ((Wortabb...)) komischerweise, ahm hm soll ich ja aufgrund meines Migrationshintergrundes ja was Besonders sein. ((Pause)). (Jasmin, Z.311-318)

Bei Betrachtung der oben angeführten Zitate ist die Tatsache nicht zu verleugnen, dass sich Jasmin als Lehrerin mit Migrationshintergrund in ihrer Haut nicht wohl fühlt, sich damit nicht identifizieren kann und sich nicht als eine Lehrperson mit besonderen Ressourcen sieht, sondern dass sie darum kämpft, nicht in eine Sonderrolle gedrängt zu werden.

7. Conclusio

Die Entstehung der hier vorliegenden Forschungsarbeit ist dem Umstand geschuldet, dass seit einigen Jahren ein Ungleichverhältnis zwischen dem Anteil von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und dem Anteil der Schüler_innen mit Migrationshintergrund beklagt wird. In bildungspolitischen Debatten wird dieses Thema intensiv diskutiert und die Situation beanstandet. Damit einher geht die Problematisierung benachteiligter Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund, mitsamt deren tatsächlichen und vermeintlichen schulischen Schwierigkeiten, die als Integrationsschwierigkeiten zusammengefasst werden.

Die Ursachenforschung hat noch gar nicht richtig begonnen, doch es scheint so, als hätte die Bildungspolitik bereits eine allgemeingültige Lösung gefunden zu haben.

Sie lautet: Höhere Präsenz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in den Schulen. Sie könnten die prekäre Lage in den Schulen verbessern und sollen besonders heute in diesen Zeiten eine große Stütze und ein Gewinn für das Schulsystem im deutschsprachigen Raum sein. Das Motto dabei lautet: Vielfalt im Lehrerzimmer ist die Antwort auf Vielfalt im Klassenzimmer. Aufgrund ihrer er- und gelebten Migrationserfahrung und die ihnen auf dieser Grundlage zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen und Ressourcen sollen Lehrer_innen mit Migrationshintergrund als Kulturvermittler_innen und Vorbilder zu einer besseren Integration beitragen (vgl. Rotter 2012: 204).

Diese Forschungsarbeit hat es sich somit zur Aufgabe gemacht, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und in diesem Sinne das doch sehr komplexe und in sich dicht verstrickte Themenkomplex etwas greifbarer machen zu können.

So waren zu Beginn der Forschungsarbeit waren zahlreiche Fragen offen. Können zum Beispiel die Erwartungen an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hinblick auf die ihnen zugeschriebenen Kompetenzen wie beispielsweise Mehrsprachigkeit oder Empathie tatsächlich auch erfüllt werden? (vgl. Strasser & Steber 2010: 98) Nehmen die Lehrer_innen mit Migrationserfahrung diese Ressourcen überhaupt wahr und wie schaut ihr Umgang damit aus? Wie gehen sie mit der Betitelung „Migrationshintergrund“ und damit einhergehend mit ihrer zugeschriebenen Sonderrolle um? Können sie sich damit identifizieren? Das Ziel dieser Forschungsarbeit war es, herauszufinden, wie Lehrende mit Migrationshintergrund mit ihren angeblichen Ressourcen sowie den Erwartungen und Zuschreibungen umgehen, die von außen an sie herangetragen werden. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, welche Gefahr besteht, wenn man den Migrationshintergrund als Merkmal und Kategorie verwendet, die einer Person mitunter einfach zugeschrieben wird. Es sollte im Zuge dieser Forschungsarbeit

herausgearbeitet werden, was es für eine Lehrperson bedeutet, Lehrperson mit Migrationshintergrund zu sein und damit unwillkürlich in eine Sonderrolle gedrängt zu werden. Den Anspruch, alle Frage um diese Debatte zu beantworten, hatte die vorliegende Arbeit jedoch nicht, weil dies den Rahmen bei Weitem sprengen würde. Es ging hauptsächlich darum, die subjektive Perspektive von Lehrer_innen in den Fokus der Forschung zu rücken. Daher standen sie mitsamt ihrer Erfahrungen im Mittelpunkt der explorativen Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde.

Mittels narrativer Interviews wurden zwei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, die an zwei unterschiedlichen Wiener NMS tätig sind und eine langjährige Berufserfahrung haben, zu diesem Thema befragt.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Interviews und somit dieser Arbeit war dabei die folgende: ***„Wie nehmen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund den eigenen Mehrwert in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen wahr und wie gehen sie damit im Schulalltag tatsächlich um?“***

7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt darin, zu erfassen, wie Lehrpersonen mit dem Migrationshintergrund ihren Mehrwert in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen wahrnehmen und wie sie im Schulalltag damit umgehen. Dabei sollte es nicht um konkrete Zahlen und Fakten gehen, sondern darum, die persönliche Sichtweise der Lehrkräfte festzuhalten. In diesem Sinne war es von Interesse, Einblicke in den Berufsalltag zu bekommen und folglich auch zu erfahren, wie sich Lehrpersonen mit Migrationshintergrund selbst wahrnehmen, ob sie ihre Muttersprachen gezielt im Unterricht einsetzen und wie sie damit umgehen, als Person mit Migrationshintergrund wahrgenommen und mitunter auch stigmatisiert zu werden. Die Gefahr durch die narrativen Interviews nicht auf alle Fragen eine Antwort zu bekommen war groß. Doch die Wahl der Methode hat sich gelohnt, da die Interviews umfangreich ausfielen und das gewonnene Datenmaterial letztendlich aussagekräftig war.

So konnte im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung herausgefunden werden, dass die befragten Lehrpersonen ihren Mehrwert tatsächlich wahrnehmen und ihn als Ressource im Unterricht auch nutzen. Im Zuge der Auswertung und Analyse der Interviewdaten konnte aufgezeigt werden, dass die Mehrsprachigkeit neben der Vorbildfunktion eine der größten Ressourcen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund ist und als solche einen großen Nutzen hat. Die befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund nutzen ihre

Sprachkenntnisse sowohl beim Übersetzen als auch beim Erklären der Grammatik. Anhand der Ergebnisse konnte interessanterweise auch aufgezeigt werden, dass zumindest in den Schulen, an denen die befragten Lehrpersonen tätig sind, Mehrsprachigkeit als Normalfall gilt und längst akzeptiert wird. Somit haben sich nicht nur die Bedürfnisse der Schülerschaft verändert, sondern die Schule selbst und die Art des Unterrichtens.

Zudem konnte anhand der Studie klar belegt werden, dass die Empathiefähigkeit bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund besonders stark ausgeprägt ist. Anhand der Analyse des Datenmaterials konnte belegt werden, dass Lehrer_innen mit Migrationshintergrund sich besonders gut in ihre Schüler_innen mit Migrationshintergrund hineinversetzen können, weil sie selbst ähnliche Erfahrungen, bedingt durch ihre familiäre Migrationsgeschichte, durchmachen mussten.

Ein Zitat ist besonders prägnant, wenn es um die Anforderungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund seitens der Bildungspolitik gibt.

Lehrerinnen und Lehrer mit einem Migrationshintergrund stellen (...) eine große Bereicherung für unsere Schule dar. Mit ihrem oftmals vielgestaltigen Bildungsgang, der eigenen Überwindung sprachlicher Hürden als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lehramtsausbildung und ihrem besonderen kulturellen Hintergrund bringen sie Erfahrungen ein, von denen alle im Schulleben Beteiligten in vielfältiger Weise profitieren können. Durch ihre besonderen kulturellen und sprachlichen Kompetenzen können sie allen Schülerinnen und Schülern erweiterte Perspektiven und neue Erfahrungen vermitteln, sie können bei schulischen Schwierigkeiten den Zugang zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eröffnen und das Gespräch zwischen Schule und Elternhaus erleichtern. Damit können diese Lehrerinnen und Lehrer einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass ihre Schule und die darin Unterrichtenden ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag erfolgreich wahrnehmen. (Rau 2008: 4)

Betrachtet man dieses Zitat und vergleicht es mit den Ergebnissen der Studie, so kann man zunächst auf dem ersten Blick den angeführten Inhalten zweifellos zustimmen.

Ja, es stimmt, Lehrer_innen mit Migrationshintergrund haben, wie auch bereits mehrfach erwähnt wurde, einen großen Mehrwert und können allein durch ihre Mehrsprachigkeit, ihre Vorbildfunktion und Empathiefähigkeit eine große Bereicherung für die Schule heutzutage darstellen. Das zumindest konnte anhand der Ergebnisse der Datenanalyse aufgezeigt werden. Rotter (2013) spricht in einem Beitrag von einer „diffusen Sozialbeziehung“ (Rotter 2013: 9). So soll es Lehrer_innen mit Migrationshintergrund mit Leichtigkeit gelingen, eine Beziehung, die auf ähnlichen Erfahrungen ruht, aufzubauen und damit eine besondere Nähe zu Schüler_innen mit Migrationshintergrund herzustellen. (vgl. Rotter 2013: 9)

Von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund wird ein besonderes hohes Engagement für migrationsspezifische Schulangelegenheiten gefordert, schließlich wird angenommen, dass diese sich durch ihre eigene Migrationserfahrung sehr gut in die Situation von Schüler_innen mit Migrationshintergrund hineinversetzen können (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz &

Gruhn 2013: 70). Durch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden soll eine positive Wirkung der Lehrer_innen auf die Schüler_innen erfolgen, die wiederum zu einer Stärkung der Leistungsmotivation derselben führt und ihnen hilft, berufliche Perspektiven aufzuzeigen (vgl. Rotter 2013: 9). Alle diese Forderungen und Wünsche wurden in den Interviews widergespiegelt.

Doch was die Interviews zudem noch belegen konnten, ist die Tatsache, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund nicht immer selbstverständlich offen und positiv mit ihrer Migrationsgeschichte umgehen können und sich mitunter stigmatisiert und exkludiert fühlen. Sie sind dann nicht in der Lage, den eigenen Mehrwert zu erkennen, wollen auch nicht ständig an ihre Migrationsgeschichte erinnert werden und sich damit auseinandersetzen müssen. Doch dies wäre ja unvermeidbar, wenn Lehrer_innen mit Migrationshintergrund die „Sonderrolle“ der Brückenbauer_in innehätten.

Zusammenfassend sollte daher festgehalten werden, dass nicht jede Lehrperson mit Migrationshintergrund automatisch in der Lage ist, Rollen, wie die des Vorbildes durch die eigene Migrationsgeschichte oder die des/der Vertrauenslehrers_in einnehmen zu wollen und zu können. Nicht jede Lehrperson mit Migrationshintergrund ist aufgrund ihrer familiären Herkunftsgeschichte empathisch hinsichtlich der Schwierigkeiten und Probleme von Schüler_innen mit Migrationshintergrund und nicht alle sind aufgrund ihres Migrationshintergrundes automatisch immer mehrsprachig. Genauso wie umgekehrt auch Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund Qualitäten wie Empathie und Mehrsprachigkeit und damit einhergehend einen Mehrwert besitzen können. Also hier ist ohne Zweifel die Gefahr einer Stigmatisierung durch die von außen herangetragene Betitelung „Migrationshintergrund“ sehr groß.

Anhand der Studie konnte aufgezeigt werden, dass es schließlich nicht um den Migrationshintergrund, sondern um die Person selbst geht. Zudem konnte die Untersuchung belegen, dass die befragten Lehrpersonen sich deutlich von der Betitelung „Migrationshintergrund“ distanzieren.

8. Abschließende Gedanken und Ausblick

Die Debatte rund um das Thema „Migrationshintergrund“ beschäftigt mich seit vielen Jahren, sowohl als Lehrperson als auch als „Mensch mit sogenanntem Migrationshintergrund“.

In diesem Sinne lag es für mich nahe, mich mit diesem Themenkomplex detaillierter zu beschäftigen. Schließlich stehe ich selbst tagtäglich vor einer Schulklasse mit 25 Schüler_innen mit einem Migrationsanteil von 98 Prozent. Seit dieser intensiven und realen Erfahrung in der Schule sind viele offene Fragen aufgetaucht, die eine tiefgründige Suche nach Lösungen angestoßen haben.

Während des Studiums war mir der Mehrwert durch meine Herkunfts- und Familiengeschichte bzw. die daraus resultierenden Ressourcen wie Mehrsprachigkeit oder die oft angedeutete Vorbildrolle nie bewusst. Auch über die inhärente Verantwortung dieser Rolle habe ich mir zuvor nie richtig Gedanken gemacht.

Im Gegenteil, ich nahm diesen sogenannten „Migrationshintergrund“ oft eher als eine Hürde im Leben wahr und habe die von außen zugesprochenen Kompetenzen selbst nicht anerkannt und sie auch teilweise aktiv verleugnet. Wie nun anhand der Interviews festgestellt werden konnte, ist ein solches Verhalten nicht untypisch bei Lehrer_innen mit Migrationshintergrund. Dass nach vielen Jahren plötzlich der Migrationshintergrund etwas Wertvolles und noch dazu Positives ist, kam für mich überraschend und der Umgang mit dieser Tatsache war zudem teilweise überfordernd.

Erst im Zuge meiner Lehrtätigkeit konnte ich dem Ganzen viel Positives abgewinnen und erkannte, dass ich beispielsweise den Schüler_innen die Grammatik leichter erklären kann, weil ich mich daran erinnern konnte, wie ich mir damals selbst die Grammatik beigebracht hatte. Meine Lernstrategien und Erklärungen konnte ich nun meinen Schüler_innen weitergeben.

Die Rolle der Übersetzerin und damit die Grundlage für eine effektive und nachhaltige Elternarbeit konnte ich durch meine Sprachressourcen somit erfüllen bzw. schaffen (vgl. Massumi 2014: 89). Die Vorbildrolle und die daraus resultierende Verantwortung gegenüber den Schüler_innen ist wohl die wichtigste Ressource, die man als sogenannte_r Lehrer_in mit Migrationshintergrund hat. Insbesondere weil sie den Schüler_innen ein Identifikationsangebot bieten.

Aufgrund kulturell-sprachlicher Nähe konnte/durfte ich eine Identifikationsperson und damit ein „authentisches Vorbild“ sein, welches besonders in diesen Zeiten von vielen Schüler_innen mit Migrationshintergrund benötigt wird (vgl. MSW, NRW 2010: 4).

Insbesondere im Umgang mit jüngeren Schüler_innen spielt dies eine enorm wichtige Rolle. Meine Schüler_innen haben in mir sehr oft eine Vertraute gesehen und auch oft zum Ausdruck gebracht, wie sehr sie es zum Beispiel bewundern, dass ich so viele Sprachen spreche. Die positiven Rückmeldungen in der Schule haben mich als Lehrerin darin bestärkt, meine Ressourcen anzuerkennen, sie zu akzeptieren und aktiv im Schulalltag zu nutzen.

Es vollzog sich ein Prozess im Zuge dessen ich zu der Erkenntnis gelangte, dass ein Migrationshintergrund etwas Positives sein kann.

Die Rolle des Lehrers und der Lehrerin mit Migrationshintergrund und die damit einhergehenden täglichen Auseinandersetzungen mit derselben im Schulalltag führen dazu, dass sich solche Lehrer_innen unwillkürlich mit der eigenen Migrationsgeschichte befassen (müssen). Die Rolle als Ressourcenträger_innen wird ihnen allerdings von außen auferlegt und nahezu „automatisch“ im Klassen- und im Lehrerzimmer (ein-)gefordert.

Wie bereits in den einleitenden Worten zu Kapitel 3 erwähnt wurde, sind die wissenschaftlichen Ergebnisse derzeit nicht umfangreich ausgereift und Untersuchungen noch in vollem Gange. Man spürt insbesondere in dieser Zeit des Umbruchs und des Umdenkens im Bereich Schule im Allgemeinen und insbesondere rund um das Thema Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eine spürbare Umorientierung der Sichtweisen.

Es wird einige Jahrzehnte noch brauchen bis die Forderungen seitens der Bildungspolitik, aber auch die Projekte und wissenschaftliche Untersuchungen und die daraus resultierenden Befunde, tatsächlich an Ort und Stelle ankommen und produktiv umgesetzt werden können.

Wichtig ist es, Forschungszugänge vermehrt auf der Basis eines konstruktivistischen Kulturverständnisses zu entwickeln und danach zu fragen, ob, und falls ja, inwiefern eine familiäre Migrationsgeschichte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beiträgt, sowie in der Folge auch danach, inwiefern die Lehrer_innenbildung diese Entwicklung fördern kann. (vgl. Mantel, Leutwyler 2013: 3).

Es ist sehr wichtig, dass auf die zugesprochenen Ressourcen von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung gezielt eingegangen wird und diese gefördert werden. Lehrer_innen mit Migrationshintergrund sind sich selbst über ihre Ressourcen selten bewusst und diese Kompetenzen werden auch im Studium kaum gezielt gefördert. Doch dies ist unerlässlich, damit ein richtiger Umgang möglich ist. Denn ohne Förderung und Sichtbarmachung dieser besonderen Kompetenzen von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, wie etwa die interkulturelle Kompetenz oder Migrationssprachen, kann das Potenzial solcher Ressourcen nicht gewinnbringend in der Schule eingesetzt werden (vgl. Knappik & Dirim 2012:12).

Zudem ist es wichtig, dass Lehrer_innen Instrumente bekommen, die ihnen helfen sollen, einen Prozess anzustoßen, welcher es ihnen als angehende Lehrer_innen ermöglicht, sich selbst und das eigene Handeln in einer Beziehung zur Migrationsgesellschaft zu verstehen (vgl. Messerschmidt 2011:1).

Lehrer mit Migrationshintergrund benötigen in der Zukunft Hilfsmittel. Um mit den Grenzen dieser Beziehung sowie mit den Zuschreibungen und den daraus resultierenden Distanzierungen und Stigmatisierungen umzugehen, bedarf es an Schulungen, aber auch an einem sensiblen Umgang mit dem Thema. Es wäre von Nöten, dass innerhalb der Ausbildung Seminare stattfinden, im Zuge derer man auf solche Situationen vorbereitet wird.

Was macht die Bildungspolitik? Sie stellt fest, dass es ein Problem gibt und möchte dieses lösen, indem die Schülerschaft verbessert werden soll. Verändern muss sich die Schule und die Art wie heute Schule wahrgenommen wird und der Umgang mit ihr, nicht die Schülerschaft (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2013:75) Denn das Schulsystem trägt nämlich unmittelbar zu einer Positionierung von Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund bei (vgl. Gogolin 2005: 4).

Abschließend möchte ich noch hervorheben, dass ich als Lehrerin mit Migrationshintergrund selbst enorm von dieser Forschung profitiere, da sich mir andere Perspektiven eröffnet haben und ich erkennen durfte, dass Mehrsprachigkeit und Heterogenität heute als schulische Normalität aufgefasst werden und in weiterer Folge ein selbstverständlicher Umgang mit den daraus resultierenden Herausforderungen gepflegt wird bzw. gepflegt werden sollte.

Ich habe es genossen, eine andere Perspektive einnehmen zu können und konnte daraus für mich persönlich und für mich als Lehrperson viel Positives abgewinnen.

9. Literaturverzeichnis

- Akbaba, Y./Bräu, K./Zimmer, M. (2013): Erwartungen und Zuschreibungen - Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu et. al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 37 – 57.
- Burwitz-Melzer, E./Steininger, I. (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari et. al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 256-269.
- Daase, A./ Hinrichs, B./ Settinieri, J. (2014): Befragung. In: Settinieri et. al. (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 103–122.
- Dirim, İ. (2017): ‚Jemand hat Migrationshintergrund‘ oder ‚Jemand hat einen Migrationshintergrund‘? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion. In: Altenburg et. al.: Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs. Festschrift für Gudrun Biffl. Krems: Edition Donau-Universität Krems. S. 435-441.
- Edelmann, D. (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münchener Studien zur Erwachsenenbildung. Wien/Zürich: LIT.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *ZSE Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17(4). S. 405–425.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich, S. 133–164.
- Fleck, E. (2009): Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzar, V./Kerschhofer-Puhalo, N. (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft – Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag. S. 52-63.
- Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung eine Einführung. 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl., Münster: Waxmann.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Holtgrewe, U. (2009): Narratives Interview. In: Kühl et. al. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 57-77
- Hopf, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 349-360.
- Hug, T./ Poscheschnik, G. (2010): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz u.a.: UVK, Wien.
- Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa. S. 445- 458.
- Kappus, E.-N. (2013): Diversitätssensible Hochschulen. Zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund In: Journal für LehrerInnenbildung: jlb (2013), Heft 3, S. 46-52.
- Karakaş, N. (2011): Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen. In: Georgi et. al. (Hrsg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann. S. 214-241.
- Karakaşoğlu, Y. (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann et. al. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann. S. 121-135.
- Karakaşoğlu, Y./ Wojciechowicz, A./ Gruhn, M. (2013): Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In: Bräu et. al.: Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 69 – 83.
- Kelle, H. (2013): Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Einsiedler, W. et. al. (Hrsg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann. S. 59-93.
- Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund - eine Frage der Definition! In: Zeitschrift. Die deutsche Schule 102 (2010) 4, S. 315-326.
- Knappik, M. / Dirim, İ. (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, K.: Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89-94.
- Krüger-Potratz, M. (2013): Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: Bräu et. al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 17 – 38.

- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Küsters, I. (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S 39-176
- Lamnek, S. (1993b). Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 2. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 68-92.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Langer, A. (2010): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser et. al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, 515–526.
- Leask, M./Turner, S./Turner, T. (1996): *Recruiting Science Teachers from Ethnic Minority Groups: Selection for initial teacher education*. Research in Science & Technological Education, Vol. 14 (1) London: Routledge, S. 5-20.
- Marotzki, W. (2006b): Forschungsmethoden und Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.111- 136.
- Massumi, M. (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Haushalt & Bildung. Heft 1. S. 87-95.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring P., Fenzl T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur N./Blasius J.: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (2004): Was ist „interkulturelle Kompetenz“? Von kulturalistischen Ansätzen zu reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz. S. 106-132.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P. et. al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz. S. 7-22.
- Mempel, C./ Mehlhorn, G. (2014): Datenaufbereitung. Transkription und Annotation. In: Settinieri et. al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 147–166.
- Merten, K. (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Munsch, C. (2014): Wer sind eigentlich Menschen mit Migrationshintergrund? In: Forum Erziehungshilfen. Nr. 2, Weinheim und Basel Forum Erziehungshilfen, S.68-72.
- Nawratil, U. / Schönhagen, P. (2009): Die qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit. In: Wagner et. al (Hrsg.): Qualitative Methoden in der

- Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch. 2. Aufl. Baden-Baden: Taschenbuchverlag, S. 333-346.
- Riemer, C. (2016): Befragung. In: Caspari et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 155-172.
- Rommelspacher, B. (2002): Anerkennung und Ausgrenzung: Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main, New York u.a., Campus Verlag.
- Rosenthal, G./Loch, U. (2002): Das Narrative Interview. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern (et. al.): Hans Huber Verlag. S. 221-232.
- Rotter, C. (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, Jg. 58. Weinheim: Beltz. S. 204-221.
- Rotter, C. (2013): Der Migrationshintergrund im Vordergrund – Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus einer professionstheoretischen Perspektive In: Journal für LehrerInnenbildung: jlb (2013), Heft 3, S. 7 – 14.
- Rotter, C./ Schlickum, C. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In: Bräu et. al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 59 - 68
- Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: Settinieri et. al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 33-45.
- Schröder, A./Katenkamp, O./ Kopp, R. (2003): Praxishandbuch: Empirische Sozialforschung. Münster: List Verlag.
- Schütze, F. (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.). Erzählforschung: Ein Symposium. Stuttgart: Metzler. S. 568-589.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Hagen: Verlag Fern Universität Hagen.
- Steinke, I. (2015): Güterkriterien Qualitativer Forschung. In: Flick et. al. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319-331.
- Strasser, J./ Steber, C. (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.); Schurt, Verena (Hrsg.); Steber, Corinna (Hrsg.); Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 97-126.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, Art. 22.

8. 1. Onlinequellen

Bayrischer Landtag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/1048: Antrag der Fraktion Bündnis 90/Grünen „Bildung und Integration. Mehr Migrantinnen und Migranten für das Lehramt gewinnen!“, 26.03.2009 Verfügbar unter: https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000000500/0000000861.pdf Letzter Zugriff: 21.08.2018

Duden Online: Migration. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Migration>. Letzter Zugriff: 11. 09. 2018

Focus 2017: Verfügbar unter: https://www.focus.de/familie/schule/studie-zeigt-lehrer-mit-migrationshintergrund-erreichen-einwandererkinder-kaum_id_7587210.html. Letzter Zugriff: 01.09.2018

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, NRW) 2010: Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Fortschreibung des Handlungskonzepts. Verfügbar unter: (www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehrkraefte-mit-Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept/Handlungskonzept.pdf). Letzter Zugriff: 03.09.2018

Niedersächsischer Landtag - 16. Wahlperiode. Antrag der SPD 18.02.2009. (Drucksache 16/971) S. 1-2 Verfügbar unter: http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=2ahUKEwjH464PPcAhVLZ1AKHTY5DeoQFjAJegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.landtag.niedersachsen.de%2Fdrucksachen%2Fdrucksachen_16_2500%2F0501-1000%2F160971.pdf&usq=AOvVaw3TqNYHJEYthLNNPQMgTzSw. Letzter Zugriff: 17.08.2018

ORF News 2018: <http://news2.orf.at/stories/2430809/>. Letzter Zugriff: 21.09.2018

Rau, H. (2008): Grußwort des Ministers für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. In: Landeshauptstadt Stuttgart. Stabsabteilung für Integrationspolitik (Hrsg.): Migranten machen Schule! Vielfalt im Klassenzimmer-Vielfalt im Lehrerzimmer. Stuttgart, S 2-3. Verfügbar unter: <https://www.stuttgart.de/img/mdb/item/390687/52945.pdf> Letzter Zugriff: 23.07.2018

Der Standard 2016: Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000043939349/integrationsexperte-plaedierte-fuer-mehr-lehrer-mit-migrationshintergrund>. Letzter Zugriff: 21.08.2018

Statistik Austria. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html. Letzter Zugriff: 10. 09.2018

Statistisches Bundesamt. Migration und Integration. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;jsessionid=53989A48BDE1B3252A6621F1413B5530.IInternetLive1> Letzter Zugriff: 11.09.2018

Swann Report 1985: Verfügbar unter:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html> Letzter Zugriff: 06.08.2018

Der Standard – Online (2011): Schmied will mehr Lehrer mit Migrationshintergrund.

<http://derstandard.at/1308679772288/Schmied-will-mehr-Lehrer-mit-migrationshintergrund> Letzter Zugriff am 02.08.2018

VBE, Verband Bildung und Erziehung (2006): Interkulturellen Herausforderungen pädagogisch begegnen. Positionspapier, 11 November 2006. Verfügbar unter:

<https://www.vbe.de/presse/2010/mehr-migranten-als-lehrer/> Letzter Zugriff am 05.08.2018

10. Abstract

Die vorliegende Arbeit widmet sich den Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und verfolgt das Ziel, die vorliegende Forschungsfrage zu beantworten: *„Wie nehmen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund den eigenen Mehrwert in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen wahr und wie gehen sie damit im Schulalltag tatsächlich um?“*

Im Rahmen von narrativen Interviews wurden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund befragt. Die Aussagen der befragten Lehrpersonen wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und schließlich interpretiert und diskutiert.

Im Mittelpunkt dieser wissenschaftlichen Arbeit stehen nun die subjektiven Wahrnehmungen des eigenen Mehrwerts von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hinblick auf die ihnen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt somit darin, zu erfassen wie Lehrer_innen mit Migrationshintergrund die ihnen zugesprochen Ressourcen wahrnehmen und wie sie mit diesen tatsächlich umgehen. Damit einhergehend richtet sich der Fokus zudem auf die Frage, wie Lehrpersonen mit Migrationshintergrund mit der ihnen zugesprochenen Sonderrolle im Schulalltag umgehen. Außerdem galt es herauszufinden, ob sich die Erfahrungen der befragten Lehrpersonen ähneln und ob es Übereinstimmungen zwischen den Meinungen und Sichtweisen der Befragten in Zusammenhang mit den Forderungen seitens der Bildungspolitik gibt. Vor allem hinsichtlich des Einnehmens einer Sonderrolle und der Wahrnehmung des subjektiven Mehrwerts, insbesondere aufgrund der Mehrsprachigkeit, waren die Ergebnisse des Interviewmaterials besonders aussagekräftig und interessant.

Zu Beginn der Arbeit und als Basis für weitere Ausführungen werden Begriffsdefinitionen angeführt und es wird sich dahingehend kritisch mit dem Terminus „Migrationshintergrund“ befasst. Außerdem wird der aktuelle Forschungsstand dargelegt, worauf eine Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen folgt. Des Weiteren wird analysiert, welche Forderungen seitens der Bildungspolitik an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund formuliert werden und schließlich auf die Gefahr der Stigmatisierung durch derartige Ansichten und Forderungen hingewiesen.

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den durchgeführten Interviews, konnte schließlich herausgefunden werden, dass die Forderungen an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund nicht aus der Luft gegriffen sind, dass sie ihre Berechtigung haben und ein tatsächlicher Mehrwert, wie zum Beispiel den der Mehrsprachigkeit, zu verzeichnen ist.

Jedoch haben sich gleichzeitig die befragten Lehrpersonen sich kritisch zu der Betitelung „Migrationshintergrund“ geäußert und distanzieren sich klar davon.